



Negro e Educação

**ESCOLA,
IDENTIDADES,
CULTURA E
POLÍTICAS
PÚBLICAS**



ORGANIZADORAS: IOLANDA DE OLIVEIRA, PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA E REGINA PAHIM PINTO

REALIZAÇÃO:



APOIO:



FORD FOUNDATION



Ministério
da Educação





NEGRO E EDUCAÇÃO 3

ESCOLA, IDENTIDADES, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS

© Ação Educativa e ANPEd, 2005

organizadoras

IOLANDA DE OLIVEIRA
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA
REGINA PAHIM PINTO

coordenação editorial

MARIA CLARA DI PIERRO
SUELAINÉ CARNEIRO
VERA MASAGÃO

revisão de texto

CARMEN CACCIACARRO
JANDIRA QUEIROZ
SOLANGE MARTINS

normalização/revisão bibliográfica

FRANCISCO LOPES DE AGUIAR

projeto gráfico e pesquisa iconográfica

RENATA ALVES DE SOUZA

fotos

ATEIYLY SANTOS
MOISÉS MORAES

editores

AÇÃO EDUCATIVA, ANPEd e INEP

3º CONCURSO DE DOTAÇÕES PARA PESQUISA NEGRO E EDUCAÇÃO

comissão organizadora

IOLANDA DE OLIVEIRA
NILDA ALVES
PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA
REGINA PAHIM PINTO
SÉRGIO HADDAD

comissão de acompanhamento e avaliação

HENRIQUE CUNHA JUNIOR
LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES
MÁRCIA ANGELA AGUIAR
MARIA MACHADO MALTA CAMPOS
RACHEL DE OLIVEIRA
REGINA LEITE GARCIA

secretaria

SUELAINÉ CARNEIRO

realização

AÇÃO EDUCATIVA E ANPEd

APOIO

FUNDAÇÃO FORD

CATALOGAÇÃO – BRASIL. CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DE AÇÃO EDUCATIVA, 2005

Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas /
organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e
Regina Pahim Pinto – São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

264 p.
ISBN 85-86382-06-X

1. Relações raciais 2. Relações raciais na escola 3. Negros 4. Cultura afro-brasileira
5. Identidade afro-brasileira 6. Educação I. Concurso Negro e Educação, 3ª II. Associação Nacional
de Pós-Graduação em Educação. III. Ação Educativa. IV. Título.

CDU – 371.98(81)

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

AÇÃO EDUCATIVA
ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO
R. GENERAL JARDIM, 660 V. BUARQUE
TEL.: 11 3151.2333
01223-010 SÃO PAULO SP BRASIL
concursoenegroeducacao@acaoeducativa.org
www.aaoeducativa.org

ANPEd-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
R. VISC. DE STA ISABEL, 20 CJ. 206-208 V. ISABEL
TEL.: 21 3879.5577
20570-120 RIO DE JANEIRO RJ BRASIL
anped@anped.org.br
www.anped.org.br

INEP-INSTITUTO NACIONAL E ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA/MEC
ESPLANADA DOS MINISTÉRIOS, BL. L
ANEXOS I e II, 4º ANDAR
70047-900 BRASÍLIA DF BRASIL
publicacoes@inep.gov.br
www.inep.gov.br





Negro e Educação

**ESCOLA,
IDENTIDADES,
CULTURA E
POLÍTICAS
PÚBLICAS**

 ação
educativa
anped





APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à tarefa a que se propôs, contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais, privilegiando o campo da pesquisa, o Concurso Negro e Educação, promovido pela Ação Educativa e pela ANPEd, apresenta esta obra, como resultado da sua terceira edição, durante a qual realizou a orientação, o acompanhamento e a avaliação de vinte pesquisadores iniciantes durante dezoito meses.

O Concurso Negro e Educação certamente vem se constituindo numa ação afirmativa, na medida em que estimula a reflexão sobre as questões que afetam os negros no campo da educação, mas também pelo caráter formativo que assume ao orientar e acompanhar pesquisadores iniciantes por meio de apoio financeiro, teórico e metodológico. Em seu processo de realizar a pesquisa, cada bolsista tem um orientador acadêmico, que aponta direções, corrige e ajusta encaminhamentos e ainda ajuda a atribuir sentidos, além de contar com um supervisor, membro da Comissão de Acompanhamento e Seleção do Concurso, que avalia projetos e relatórios dos bolsistas e indica rumos teórico-metodológicos quando necessário.

Os bolsistas participam obrigatoriamente de seminários de formação e na ocasião apresentam e discutem seus trabalhos com os colegas e com os membros da Comissão. Fazem parte também de um seminário teórico, em que discutem conceitos com estudiosos da temática racial, aprofundando conhecimentos para construir o corpo teórico de suas investigações, metodologias de pesquisa e outros enfoques pertinentes aos respectivos objetos de estudo. Outra oportunidade de formação é a participação nas reuniões anuais da ANPEd realizadas durante a vigência do Concurso, quando divulgam em pôsteres o andamento de suas investigações e nas atividades do Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação, bem como em outras de interesse para o trabalho que desenvolvem.



O Concurso como ação afirmativa também ganha importância ao sensibilizar os educadores para questões educativas, que envolvem ou resultam das relações entre brasileiros negros e não-negros. Vale destacar o número crescente de pesquisadores que, como orientadores de bolsistas, passam a se debruçar sobre o tema e a incluir em suas próprias pesquisas o recorte racial. Nesse processo, não se pode deixar de assinalar a contribuição do Concurso Negro e Educação para a criação do Grupo de Trabalho Afro-Brasileiros e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que se somou aos esforços de pesquisadores que, nos anos 1990, particularmente, vinham se articulando e propondo que a temática tivesse um fórum de discussão específico nas reuniões anuais dessa importante instituição educacional.

Nesta publicação, apresentam-se artigos como resultado do trabalho de pesquisadores iniciantes, sejam eles graduados, mestrandos, mestres ou doutorandos, conforme prevê o edital do Concurso.

Tal qual a publicação que reúne trabalhos do 2º Concurso, as investigações foram agrupadas em blocos conforme sua afinidade, facilitando a apreciação dos leitores sobre as contribuições desta edição para o alcance do objetivo proposto.

Os eixos temáticos pelos quais as pesquisas foram classificadas são os seguintes: Educação Escolar, Identidades, Patrimônio e Expressões Culturais e Políticas Públicas.

No eixo temático Educação Escolar, foram classificadas as pesquisas sobre e a partir da dinâmica do trabalho educativo nas instituições em todos os níveis, desde a educação infantil até a universidade. Ao dar visibilidade, tanto a processos de discriminação como de resistência no interior das escolas, certamente contribuem para a superação da crônica condição de inferioridade da população negra no campo educacional.

Sobre a educação infantil, apresentamos a pesquisa intitulada “Relações raciais na creche”, de autoria de Fabiana Oliveira, mestranda da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora Anete Abramowicz. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, sobre as práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária de 0 a 3 anos. Ao mesmo tempo que a autora retoma os estudos anteriores sobre o tema, recorre às produções de Paul Gilroy e de Stuart Hall, em articulação com os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, como referenciais teóricos para fundamentar os dados encontrados na pesquisa de campo.





Valdimarina Santos Cerqueira, mestranda da Universidade Estadual da Bahia, realiza sua pesquisa sobre “A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar” em co-autoria com sua orientadora, a professora Ana Célia da Silva. Opondo-se às investigações que constata apenas o fenômeno da discriminação, as autoras investigam as práticas de resistência ao racismo no interior de uma instituição escolar de nível fundamental, destacando tal forma de comportamento por parte de alunos e de uma professora, cujo trabalho docente se baseia em uma pedagogia anti-racista.

“Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível?” é o título da pesquisa da também mestranda da Universidade Estadual da Bahia, Marluce de Lima Macedo. Ela adota o multiculturalismo como referencial teórico para abordar o resgate da tradição oral da população negra no trabalho escolar. Marluce reflete sobre o seu objeto de estudo a partir de uma escola de ensino fundamental no município de Santa Bárbara-BA, sob a orientação da professora Ana Célia da Silva.

A educação tem sido, ao longo dos tempos, uma reivindicação permanente do movimento negro, que, entre outras realizações, tem envidado esforços para ressignificar as práticas escolares, com vistas a uma ação educativa que promova os diferentes grupos raciais. Nessa busca, foi proposta pelo referido movimento a denominada “Pedagogia interétnica”, que é o objeto pesquisado por Ivan Costa Lima, orientando da professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Adlene Silva Arantes, mestranda da Universidade Federal de Pernambuco, dá uma contribuição para ampliar a linha de pesquisa sobre a história da educação do negro, com seu estudo sobre “A Colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco”, destacando a educação e as perspectivas institucionais para meninos negros e brancos. A orientação dessa pesquisa foi feita pela professora Ana Maria Galvão.

Privilegiando a escola de nível médio, Rosângela Souza da Silva, mestranda da Universidade Estadual da Bahia, realiza a sua investigação sobre “O racismo e a discriminação no cotidiano de uma escola pública de nível médio”, sob a orientação da professora Ana Célia da Silva. Rosângela entrevistou professores da escola pesquisada e averiguou seus discursos e suas práticas educativas diante de situações emergenciais de racismo na sala de aula.



Com o título “Escolarização de jovens negros e negras”, a bolsista Joana Célia dos Passos, orientada pelo professor Antonio Munarim, da Universidade Federal de Santa Catarina, analisa as trajetórias escolares de jovens negros com o propósito de compreender o lugar que a escolarização ocupa em suas vidas no presente e em relação a suas expectativas no futuro.

Contribuindo para repensar a formação de profissionais de nível superior em relação ao racismo, José Barbosa da Silva Filho, mestre em política social, realizou a pesquisa sobre “A questão do negro no curso de serviço social”, sob a orientação do professor André Augusto Pereira Brandão, da Universidade Federal Fluminense. O autor orienta-se pela suposição de que o conhecimento sobre as questões que afetam o negro é condição necessária para uma atuação satisfatória desses profissionais. Com essa pesquisa, José Barbosa faz com que a universidade lance um olhar para o seu interior a fim de oferecer uma formação que contribua para desestabilizar o racismo.

No segundo eixo temático, são apresentadas quatro pesquisas envolvendo identidades individuais e de grupos.

Sob a orientação do professor André Augusto Pereira Brandão, a pesquisadora Claudia Regina de Paula, mestre em política social pela Universidade Federal Fluminense, analisa “Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério”, procurando responder a questões sobre a maneira pela qual, em um ambiente de predominância feminina, o professor desempenha o seu papel e se posiciona diante da hierarquia escolar. Claudia também dá especial atenção a possíveis evidências de comportamentos machistas por parte desses professores e de sua vivência das formas de discriminação racial.

“A invenção do cidadão negro” é de autoria da mestrandia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Regina Marques Parente, orientada do professor José Carlos Gomes dos Anjos. A pesquisadora analisa as representações culturais do negro, articulando-as com as concepções de cidadania e de direitos humanos que implicam a criação de um cidadão negro. Recorre aos estudos culturais como referencial teórico da pesquisa e toma, como objeto de análise, o projeto Centro de Referência Afro-Brasileiro, desenvolvido pela Prefeitura de Porto Alegre-RS.

Maria Alice Garcia dos Santos, graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Antônia da Silva Medina, elaborou um estudo de caso, tendo como objeto a “Educação em um centro de tradições gaúchas para negros”. Na sua pesquisa, a autora procurou averiguar a influência das atividades desenvolvidas pelo centro na educação dos filhos dos associados.





Interessada em investigar as relações da Igreja para com a população negra, particularmente para com as irmãs negras, a freira Olga Vieira, pertencente à congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, toma como universo empírico de sua pesquisa um grupo de freiras negras de sua congregação. Por meio dessa investigação, sua autora, mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientada pela professora Malvina Dorneles, dá visibilidade ao movimento negro feminino no interior da Igreja Católica, ao qual denomina “movimento ético-estético de uma nova pedagogia religiosa e política institucional”.

O eixo temático Patrimônio e Cultura incorpora quatro pesquisas sobre grupos culturais afro-brasileiros, apontando sua possível apropriação pela educação, e uma outra pesquisa aborda as trajetórias de vida de pesquisadores negros.

“O caráter formativo da congada” é analisado pela pesquisadora Adriane Álvaro Damascena, mestre pela Universidade Federal de Goiás e orientada da professora Marly Silveira. Nessa investigação, a congada foi tomada como referência para compreender a presença de elementos constitutivos da cultura de resistência negra em Goiás, a despeito de esta cidade ser relativamente nova.

“Os tambores do congo e seu potencial educativo” é analisado também pela pesquisadora Edileuza Penha de Souza, mestranda da Universidade Estadual da Bahia e orientada da professora Narcimária Luz. A partir do estudo em uma comunidade denominada Roda D’Água, no Espírito Santo, Edileuza destaca a importância do congo para enriquecer o currículo da escola freqüentada por crianças e jovens congueiros.

O bolsista Assunção José Pureza Amaral, doutorando da Universidade Federal do Pará, elaborou a pesquisa “Etnologia, educação e ambiente nos quilombos da Amazônia”, sob a orientação da professora Edna Ramos Castro. A pesquisa teve o propósito de estabelecer a relação entre as práticas cotidianas das comunidades quilombolas da Amazônia (na ocupação e no uso da terra) e a preservação do meio ambiente.

Piedade Lino Videira, graduada pela Universidade Federal do Amapá, orientada do professor Henrique Cunha Júnior, da Universidade Federal do Ceará, teve como universo para sua pesquisa o grupo cultural Marabaixo, de Macapá-AP. A autora faz uma descrição do grupo, a partir de entrevistas realizadas com os seus componentes, e aponta as possíveis contribuições da dança para uma educação étnico-racial, destacando a história e as expressões culturais de origem africana presentes no grupo.



A pesquisa de Ana Paula dos Santos Gomes, intitulada “Trajetória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira”, coloca à disposição da educação brasileira trajetórias que contribuirão para elevar o nível de aspiração dos estudantes negros, cujas vidas são análogas às dos modelos apresentados, e para provocar nos estudantes não-negros o respeito que é devido à população negra e aos seus pares no interior dos sistemas escolares em particular. Ana Paula é graduada pela Universidade Federal de São Carlos e teve a orientação da professora Maria Célia Cota.

No eixo temático Políticas Públicas, incluímos as seguintes pesquisas: “O ensino de história e cultura afro-brasileira em Goiás”, de Marilena da Silva, graduada pela Universidade Federal de Goiás e orientanda da professora Marly Silveira; “Raça e política pública de formação profissional”, de autoria de Ronald dos Santos Oliveira em parceria com o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, da Universidade Federal de Minas Gerais; e a investigação feita por Tatiane Cosentino Rodrigues com o título “Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990”, sob a orientação do professor Valter Roberto Silvério da Universidade Federal de São Carlos.

Marilena investigou o percurso que está sendo feito na rede municipal de Goiânia para a implementação da Lei Municipal 7.207/93 e da Lei Federal 10.639/03, ambas determinando a inclusão dos estudos sobre a população negra nos currículos escolares.

Ronald realizou um estudo das políticas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação Profissional em Pernambuco, analisando os seus efeitos na vida profissional de negros e de brancos.

Tatiane analisa a relação entre as reivindicações do movimento negro na área de educação e sua ressonância nas políticas públicas estabelecidas pelo Estado nas duas últimas décadas do século XX.

Essas são, portanto, as novas pesquisas que o Concurso Negro e Educação coloca à disposição da educação brasileira, cujos resultados certamente contribuirão para rever políticas e práticas educativas com vistas à promoção da igualdade racial.



*Iolanda de Oliveira
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Regina Pahim Pinto*
organizadoras





Negro e Educação 3

SUMÁRIO

E DUCAÇÃO ESCOLAR

- 14 Adlene Silva Arantes A Colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1887)
- 29 Fabiana de Oliveira Relações raciais na creche
- 40 Ivan Costa Lima Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974-1990)
- 53 Joana Célia dos Passos Escolarização de jovens negros e negras
- 66 José Barbosa da Silva Filho A questão do negro no curso de serviço social
- 84 Marluce de Lima Macêdo Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível?
- 94 Rosângela Souza da Silva Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio
- 107 Valdimarina Santos Cerqueira A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar

I DENTIDADES

- 118 Cláudia Regina de Paula Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério
- 133 Maria Alice Garcia dos Santos Educação em um centro de tradições gaúchas de negros: o caso de um CTG de negros
- 143 Olga Vieira Irmãs Negras Missionárias de Jesus Crucificado: pedagogia religiosa e política institucional
- 154 Regina Marques Parente A invenção do cidadão negro

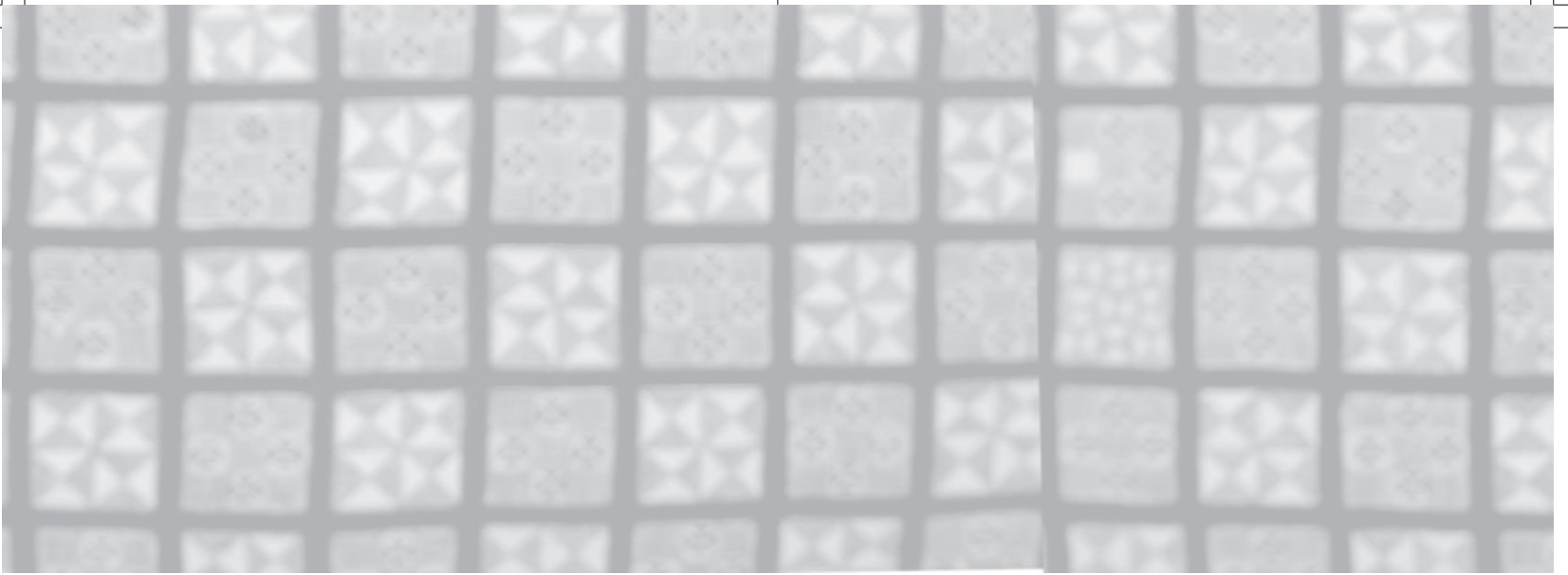
P ATRIMÔNIO E CULTURA

- 168 Adriane Álvaro Damascena O caráter formativo da congada
- 177 Ana Paula dos Santos Gomes Trajetória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira
- 190 Assunção José Pureza Amaral Etnologia, educação e ambiente nos quilombos da Amazônia
- 204 Edileuza Penha de Souza Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros
- 217 Piedade Lino Videira Fazendo arte e educação pela dança do Marabaixo

P OLÍTICAS PÚBLICAS

- 230 Marilena da Silva O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia
- 242 Ronald dos Santos Oliveira Raça e política pública de formação profissional
- 251 Tatiane Cosentino Rodrigues Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990





OFFICINA





A Colônia Orfanológica Isabel de Pernambuco (1874-1887)

ALENE SILVA ARANTES

MESTRANDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, MEMBRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO
adlenesilvaarantes@bol.com.br

ORIENTADORA
ANA MARIA GALVÃO (UFMG)

INTRODUÇÃO

Com o mesmo nível de formação de um branco, um trabalhador negro ganha 53,99% a menos. Já a mulher negra recebe um salário de 49,47% menor do que a mulher branca; 27% dos estudantes da população negra, entre 11 e 14 anos, estão entre o primeiro e o último ano do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série do 1º grau), entre os brancos o índice é de 44%; uma pessoa negra de 25 anos possui cerca de 6,1 anos de estudo. Uma branca nas mesmas condições passou aproximadamente 8,4 anos. A taxa de analfabetismo é três vezes maior entre os negros (Haddad, 2002, p. 9).

Como pode se constatar, o quadro acima aponta desigualdades sociais que marcam as relações entre brancos e negros no Brasil. Os negros são, em sua maioria, pouco escolarizados, recebem os menores salários, trabalham mais e em piores condições do que os brancos. É esse presente que possibilita indagar sobre o passado: não há pesquisa histórica sem os questionamentos e os anseios que o tempo presente permite elaborar¹. Por outro lado, acredita-se, também, que através do passado é possível compreender melhor o presente que tanto inquieta. Como historicamente a educação tem ocupado um papel importante na situação social, econômica e política dos indivíduos e também do próprio país, investigar o acesso de certos grupos – como a comunidade negra – à educação pode ajudar a compreender índices tão desiguais nas condições de vida de negros e de brancos na atualidade.

¹ Segundo Certeau (1982, p. 77), é o lugar social que o pesquisador ocupa que torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns.



Estudos recentes em história da educação² têm evidenciado que essa área, na qual este trabalho se insere, vem se preocupando nos últimos anos em investigar o progressivo processo de institucionalização da escola no Brasil. Esse mesmo fenômeno é estudado sob vários aspectos e vários olhares na busca de compreender como a escola se tornou o “espaço nuclear de transmissão do saber”.

Nesse contexto, pesquisa-se a implementação gradativa de uma rede formal de escolas, sua ampliação e sua diversificação, a inserção de novas camadas no processo educacional, o conseqüente crescimento da taxa de escolarização e aspectos daí decorrentes: os debates em torno das necessidades de formação e profissionalização dos professores, a discussão sobre os saberes escolares e os métodos de ensino, a elaboração de livros e materiais didáticos, a construção de espaços específicos para a ação escolar³.

Diante do exposto, o estudo no qual se baseia este artigo se propôs a analisar a educação, a instrução e os possíveis destinos pensados para os meninos negros e brancos na Colônia Orfanológica Isabel, instituição criada para receber crianças órfãs, desvalidas, ingênuas e libertas, durante a segunda metade do século XIX, na província de Pernambuco.

A relevância da temática enfocada se justifica na medida em que o processo de institucionalização da escola brasileira tem sido tratado, em muitos casos, como se a escola fosse um espaço neutro a que todos tivessem acesso, independentemente de gênero, raça ou classe social⁴.

Para a realização da pesquisa, utilizaram-se como fontes programas de disciplinas, regulamentos, regimentos, relatórios e ofícios da Colônia Isabel; relatórios, regimentos e legislação da instrução pública; ofícios e relatórios da Presidência da Província; ofícios da Santa Casa de Misericórdia, da Marinha, do Exército e de Juízes de Órfãos; livros escolares de leitura e pareceres desses livros do período estudado⁵. As fontes foram localizadas nos acervos do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE), da Biblioteca Pública Estadual Presidente Castelo Branco (acervo que pertenceu à antiga Biblioteca Provincial, fundada em 1852) e do Gabinete Português de Leitura de Pernambuco (fundado em 1850)⁶.

A maior parte do *corpus* documental no qual a pesquisa se baseou é composta, portanto, de documentos oficiais. Nesse sentido, é preciso compreender em que contexto de produção foram elaboradas as fontes com que se quer trabalhar para não torná-las verdades absolutas e incontestáveis. Como afirma Michel Foucault, todo documento é o resultado daquilo que as sociedades da época se esforçaram para deixar, voluntariamente ou não, para as sociedades futuras; é uma realidade construída (Foucault, *apud* Le Goff, 1990, p. 545). Ou, nas palavras de Jacques Le Goff (1990, p. 564), “não existe um documento-verdade. No limite, todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo”. No caso dos livros escolares, os estudiosos da história do livro e da leitura no Brasil⁷ apontam as dificuldades em se utilizar esse tipo de fonte de pesquisa, por ser considerada efêmera e pouco digna de catalogação e guarda, raramente ocupando as prateleiras dos acervos públicos. Mesmo assim, na pesquisa, os livros foram utilizados como fontes complementares de análise.

Quanto ao tratamento dado aos sujeitos envolvidos no processo histórico, se a história positivista oferece uma “visão de cima”, concentrando-se nos grandes homens e nos grandes acontecimentos, as tendências historiográficas mais recentes contrapõem-se a essa corrente, buscando mostrar uma “visão de baixo”⁸. Assim, procurou-se direcionar um “olhar visto de baixo” sobre a situação educacional dos meninos negros e brancos na referida instituição. Nesse sentido, a história da educação dos meninos descendentes da raça⁹ negra deve ser considerada valorizando a versão desse(s) grupo(s), na condição de sujeitos e agentes do processo histórico. Portanto, o que se quis retratar, entre outros aspectos, foi a forma de entrada das crianças negras (ingênuas, libertas e pardas) e brancas na Colônia Orfanológica Isabel, a educação e a instrução que recebiam durante a estada nesse espaço escolar e as formas de saída do local, isto é, os destinos para eles pensados após passarem pela instituição.

Uma das dificuldades encontradas para a realização da pesquisa refere-se à ausência de informações explícitas sobre a “qualidade”, como se dizia no período, dos colonos. Essa dificuldade é sentida por diversos pesquisadores¹⁰. Apenas nas fontes referentes à expulsão dos meninos da Colônia, essa classificação aparece. As autoridades que dirigiam a instituição e as autoridades provinciais, de maneira geral, faziam uso dos termos “órfão”, “desvalido”, “exposto”, “ingênuo”, “liberto” e “pardo”. A denominação órfã dizia respeito à criança que perdeu o pai

² Como os de Faria Filho (2000), Lopes e Galvão (2001) e Gouvêa (2003).

³ Como afirmam Lopes e Galvão (2001, p. 53).

⁴ Como apontam, por exemplo, Lopes e Galvão (2001) e Faria Filho (2000).

⁵ Os dados referentes aos livros escolares foram levantados no desenvolvimento da pesquisa “Livros escolares de leitura: caracterização e usos (Pernambuco, século XIX) de 2000 a 2003”, coordenada pela professora Ana Maria de Oliveira Galvão e apoiada pelo CNPq.

⁶ Menciona-se a participação de Roberto de Santana Rodrigues, Sandra Silva e Hérica Santos na coleta de dados no acervo do Arquivo Público de Pernambuco, o que foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

⁷ Ver, por exemplo, Batista (1999), Galvão e Batista (2003).

⁸ Segundo Sharpe (1992, p. 40), a expressão “história vista de baixo” surge, em 1966, com Edward Thompson, ao publicar seu artigo sobre “The history from below”. A partir de então, a expressão entrou na linguagem comum dos historiadores, para se referir a uma história que visa à valorização das pessoas comuns, das denominadas camadas inferiores, não valorizadas pela historiografia tradicional, como afirma Burke (1992).

⁹ O termo “raça” é utilizado como conceito relacional, que se constituiu histórica e culturalmente a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade, rejeitando o determinismo biológico e valorizando a cultura e a identidade de cada um. Cf. Siss (2003) e Munanga (2003).

¹⁰ Ver, entre outros, Peres (2002) e o estudo clássico de Mattos (1998).



e/ou a mãe, fosse desvalida ou não. Exposta ou enjeitada, era a abandonada pelos parentes, geralmente bastarda, deixada em roda dos expostos ou nas ruas. A criança desvalida era aquela cujos pais não podiam arcar com a sua instrução. Ingênua era a criança filha de mãe escrava, que nascera a partir de 1871, após a Lei do Ventre Livre. Liberta era aquela cujos pais tinham conseguido a liberdade, ou seja, filha de ex-escravos.

Mesmo assim, os critérios usados para denominar as pessoas de brasileiro, no século XIX, são extremamente complexos aos olhos contemporâneos, nem sempre de fácil interpretação. Na maior parte dos casos, a cor da pele e a condição social estavam estreitamente relacionadas. Segundo Mattos (1998), no Sudeste brasileiro, por exemplo, a designação de “pardo” era usada até o século XIX como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição mais geral de não-branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre que trouxesse a marca de sua ascendência, fosse mestiço ou não. Carvalho (2001), por sua vez, ao narrar uma rebelião que aconteceu no Recife logo após a Independência, em fevereiro de 1823, comandada por um capitão pardo chamado Pedro Pedroso, destaca que foi naqueles dias – de grande perigo para a camada senhorial – que se cantaram nas ruas da cidade os citadíssimos versos: *marinheiros e caiados/ todos vão se acabar, / porque só pardos e pretos, / o Brasil hão de habitar*: Os versos, segundo o autor, distinguem os “marinheiros” dos “caiados”. Os marinheiros eram os portugueses. Os caiados eram os brancos brasileiros. A expressão “caiado” é, nas palavras do autor, de uma sutileza interessantíssima, pois caiada é uma parede pintada de branco com cal. A cor branca, nesse caso, foi adquirida e não herdada geneticamente. Mais uma vez, percebe-se como eram complexas as questões que envolviam a cor no período estudado.

AS NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA COLÔNIA ISABEL

A Colônia Orfanológica Isabel, instituição fundada em 1874 e localizada no Vale do Rio Fervedor, afluente do Rio Una, na Zona da Mata pernambucana, na fronteira com a província de Alagoas¹¹, estava organizada para garantir a conduta moral e a disciplina dos alunos. Constatava no Regimento da instituição que o dinheiro da Colônia, além da verba provincial e imperial, deveria ser proveniente da venda de artefatos feitos pelos colonos, de donativos dos pensionistas e da Santa Casa de Misericórdia (APEJE: IP-46, 1888a, p. 13). A Colônia, dirigida pelos Missionários Capuchinhos, surgiu no contexto de criação de várias instituições semelhantes em todo o país, com o objetivo de recolher e educar meninos órfãos, desvalidos e ingênuos, e garantir mão-de-obra para trabalhar na agricultura, sobretudo a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre. São exemplos de instituições surgidas após a Isabel, de Pernambuco, a Colônia

Orfanológica Cristina, de 1880, no Ceará; a Colônia Orfanológica Brasiliana, fundada em 1881, em Goiás; a Colônia Orfanológica N. S. do Carmo do Itabira, fundada em 1884, em Minas Gerais¹²; e o Asilo Agrícola Isabel, no Rio de Janeiro, criado em 1886¹³.

Além do prédio principal e das dependências anexas, a Colônia Isabel possuía diversas casas, construídas em madeira, que foram desapropriadas pelos antigos moradores do local. Nelas funcionavam a capela, a enfermaria, a olaria, a padaria e uma casa de criação de animais. Algumas serviam de moradia para os empregados da instituição. Havia, ainda, tendas, onde funcionavam as oficinas (APEJE: CD-06, 1882, p. 148). Localizou-se apenas uma fotografia da Colônia, mas ela permite visualizar como era grandioso o prédio principal, num momento em que as aulas primárias aconteciam, em sua maioria, nas casas dos professores, sem as devidas acomodações:



APEJE: CD-07, 1887, p. 195.

Em relação à estrutura de funcionamento, a Colônia Isabel seria o que Erving Goffman denomina de uma instituição total, cujo “caráter total ou fechamento é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída, que muitas vezes estão incluídas no esquema físico, por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos” (Goffman, 2003, p. 16).

Os educandos da instituição, os chamados *colonos Isabel*, eram divididos em duas classes: *gratuitos* e *pensionistas*. Poderiam ser recolhidos como colonos gratuitos os órfãos desvalidos, que não tivessem quem se incumbisse da sua educação, os expostos e os filhos livres das mulheres escravas. No caso dos expostos, se houvesse vaga, seria necessária uma requisição da Santa Casa, dirigida ao Presidente da Província, solicitando a entrada na Colônia. O número de colonos gratuitos deveria ser 150 (conforme o disposto pelo art. 8º da Lei 1.487, de 25 de junho de 1880). Seriam colonos pensionistas, por sua vez, aqueles que procurassem a educação da instituição, sujeitando-se a pagar pensão anual de 300 mil-réis, o que deixaria a Colônia obrigada a se responsabilizar por todas as despesas com alimentação, vestuário, instrução, e demais objetos necessários e instrumentos musicais. Um dos pré-requisitos para que os meninos fossem admitidos na instituição era estar dentro da faixa etária de 7 a 12 anos completos.

¹¹ Para mais detalhes sobre a localização, consultar Anjos (1997, p. 167) e Maia (1983, p. 17).

¹² Cf. Fonseca (2002, p. 101-103).

¹³ Para uma análise mais profunda sobre essa instituição, consultar Schueler (2000).



A partir das fontes localizadas, constatou-se que os colonos Isabel, em sua maioria, eram órfãos, admitidos como alunos gratuitos. Vinham do antigo Colégio dos Órfãos, do Hospital Pedro II, da Santa Casa de Misericórdia, trazidos por parentes sem condições de educá-los, encaminhados pelo Presidente da Província ou pelo Juiz de Órfãos. Pensionistas, ingênuos e libertos eram a minoria. Porém, não se pode precisar o exato número de crianças negras que passaram pela Colônia, incluindo-se aí as pardas, na medida em que, possivelmente, existiam muitas crianças de cor entre os gratuitos, além dos poucos ingênuos e libertos sobre os quais se encontraram registros na instituição pesquisada. À época, talvez fosse tão óbvio que as crianças recolhidas em uma instituição desse tipo fossem negras, que não havia a preocupação em mencionar a “qualidade” de todas elas.

Desde a fundação da Colônia Orfanológica Isabel, vários pedidos foram feitos na tentativa de enviar meninos para a instituição. Muitos foram aceitos por determinação da Santa Casa de Misericórdia ou da Presidência da Província, justificando-se pelos motivos: pobreza dos parentes e dos meninos ou por influência de algum tutor ou padrinho. Outros, porém, foram negados por falta de cômodos no espaço, falta de recursos financeiros por parte da Colônia e idade abaixo de 7 anos.

Para os professores, era estabelecida uma lista de deveres a serem cumpridos para o bom funcionamento da instituição, entre os quais se destacam: conservar o silêncio e a ordem indispensáveis aos trabalhos; ensinar pelos métodos adotados à capacidade do discípulo; estar presente na hora estabelecida para receber os seus alunos; tomar as notas de cada aluno, no comportamento e na aplicação, fornecendo-as à secretaria para os devidos fins, “com imparcialidade”. Os professores e mestres também deveriam incitar nos colonos o “amor ao trabalho”. Os deveres dos professores da Colônia eram semelhantes aos deveres dos professores das escolas primárias não-agrícolas da época¹⁴, como se observa no art. 66 da Lei 369¹⁵. Além dos professores, a Colônia Isabel contava com a presença de outros funcionários (diretor, capelão, ecônomo, mordomo, secretário e mestres-de-oficinas).

Para manter a ordem e a disciplina na Colônia Orfanológica Isabel, havia certas *medidas de polícia interna*. Esta, juntamente com a educação dos colonos, deveria ser confiada a alunos e homens de reconhecida moralidade, zelo e atividade, os quais teriam o nome de chefes de turmas, tendo como função dirigir e acompanhar os colonos em todos os seus movimentos no estabelecimento. Para a boa ordem e a fiscalização dos trabalhos do instituto, havia na Colônia três categorias de empregados:

- a primeira, de empregados internos, encarregados de vigiar os colonos em todos os atos internos da casa, no recreio, no passeio, etc., e poderia ser composta por alunos;
- a segunda seria formada por professores e empregados incumbidos de vigiar e ensinar, praticamente, os mesmos alunos, nos diversos trabalhos de campo e oficinas;
- a terceira, composta pelo administrador ou mestre-de-campo e seus ajudantes, teria que vigiar a boa execução dos trabalhos ordenados e seria responsável não só pelo comportamento dos menores que lhe fossem entregues, mas também pelo bom andamento dos trabalhos e pelas ferramentas recebidas, devendo, para isso, achar-se presente nas horas determinadas.

Como se pode observar, a Colônia Isabel apresentava um grau de estruturação e institucionalização bastante diferente daquele das aulas de primeiras letras da província, que no período, em sua maioria, funcionavam em espaços inadequados, como na casa dos próprios mestres. Além disso, na instrução primária provincial não-agrícola, de maneira diferente do que ocorria na Isabel, a responsabilidade pelo processo educacional ficava a cargo de uma única pessoa: o professor.

Como, então, se dava a educação na Colônia Isabel? Que conteúdos eram ensinados? Como eram organizadas as aulas? Com que materiais os alunos aprendiam? Essas e outras questões que nortearam a pesquisa serão abordadas a seguir.

A EDUCAÇÃO E A INSTRUÇÃO NA COLÔNIA ISABEL

A Colônia Isabel, na condição de escola rural interna, oferecia uma educação voltada para os conhecimentos agrícolas. Segundo os debates que aconteceram nos Congressos Agrícolas do Recife e do Rio de Janeiro¹⁶, a ênfase no ensino agrícola se devia ao fato de receber crianças ingênuas, num momento em que o fim da escravidão se aproximava e a agricultura necessitava de mãos para garantir o “progresso do país”. A instituição tinha como objetivo:

Acolher órfãos desvalidos e os filhos libertos dos escravos para torná-los cidadãos pacíficos e moralizados uteis a si e à sua patria, amestrando-os nos mais proveitosos conhecimentos das artes e industrias e principalmente nos melhoramentos das artes e lavoura, pelo estudo theorico e pratico dos instrumentos e melhores processos do plantio, colheita e manufacturas dos productos agricolas e da fertilisação do sólo¹⁷ (APEJE: IP-46, 1888a, p. 1).

¹⁴ Sobre concepções de professor e aluno no século XIX, em Pernambuco, consultar Arantes e Silva (2002).

¹⁵ A referida lei trata da reforma da instrução pública na província de Pernambuco, em 1885.

¹⁶ CEPA/PE, [1879], 1979.

¹⁷ Manteve-se a grafia original das fontes para não correr o risco de cometer anacronismos ao tentar traduzi-las.



A partir do exposto, observa-se que o interesse em instruir e educar os meninos nascidos após a Lei do Ventre Livre, com ênfase na agricultura, representava a suposta salvação para uma agricultura, que já não podia contar com o tráfico de escravos, e para o governo imperial, que seria responsável pela educação dos ingênuos que não permanecessem com os senhores de seus pais e fossem entregues ao Estado¹⁸.

O que a referida lei dizia sobre educação? O primeiro artigo menciona que os filhos menores das mulheres escravas ficariam em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, sendo que os ditos senhores tinham a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de 8 anos. A partir daí, o senhor poderia receber uma indenização do Estado, no valor de 600 mil-réis, ou utilizar-se dos serviços das crianças até que elas completassem 21 anos.

O art. 2º dizia que o governo poderia entregar a associações, por ele autorizadas, os filhos das escravas nascidas após a data de aprovação da lei. Essas associações teriam o direito a serviços gratuitos dos menores, até a idade de 21 anos, podendo, inclusive, alugar seus serviços. Mas, também, eram obrigadas a criar e educar as crianças para constituir um pecúlio e procurar, após o fim do tempo de serviço, uma colocação para os egressos.

Nesse sentido, Schueler (2000), analisando a instrução de crianças desamparadas numa instituição semelhante à Colônia Isabel de Pernambuco – o Asilo Agrícola de Santa Isabel, na Província do Rio de Janeiro –, salienta que educar e instruir menores abandonados e desamparados, incluindo os libertos pela Lei de 1871, significava, antes de tudo, a tentativa de manter, nas mãos dos antigos senhores, os poderes de decisão e intervenção sobre as vidas dos indivíduos livres e libertos pobres, oferecendo-lhes instrução agrícola com a intenção de prepará-los não apenas para o trabalho livre, mas também conservar a mão-de-obra descendente de escravos nas fazendas e nas áreas rurais.

Martinez (1997) menciona que, desde a segunda metade do século XIX, o Estado manifesta a intenção de promover a educação das famílias populares. *Educar* no sentido de difundir valores morais e comportamentais. *Instruir* por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas. Os conceitos de educação e instrução, colocados por Martinez, podem ser observados nos próprios termos utilizados para o estabelecimento das aulas na Colônia: quando se menciona moral e religião, usa-se o termo “educação”; por outro lado, o termo “instrução” é empregado quando se refere à alfabetização e aos conhecimentos mais práticos.

A preocupação com a moralização das camadas populares, sobretudo as urbanas, é constante durante todo o período imperial. Na concepção das elites, que as consideravam perigosas e degeneradas, elas somente poderiam se inserir, ordeiramente, na

sociedade através do trabalho e da educação, considerados a luz que levaria ao progresso das almas¹⁹.

O ENSINO PROFISSIONAL: AULAS E OFICINAS

Difundia-se no interior da instituição uma concepção de educação voltada para o ensino profissional com o objetivo de preparar mão-de-obra para a agricultura e, também, para a indústria e o comércio, como pode ser observado na fala do Presidente da Província em relação à Colônia Isabel.

(...) Pela educação moral e religiosa, reformam-se as inclinações naturais e viciosas, que possam existir no menino; pela instrução elementar e profissional esclarece-se, eleva-se seu espírito; facilitam-se os meios de trabalho, em todo o caso afasta-se-o do crime, embora para isso concorra o temor da deshonra ou do castigo.

Delineado como está o plano da colônia, vai ali o órfão desenvolver suas aptidões naturais para a indústria, artes e agricultura; podendo mais tarde entrar na sociedade com um meio de vida seguro e honesto (APEJE: RO-25, 1870-1876, p. 49-50).

Os conteúdos escolares privilegiavam a educação moral e religiosa e as instruções literárias, agrícolas e artísticas. *Na educação moral e religiosa*, ensinava-se a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, exposta e explicada pelo capelão do instituto. Nos domingos e nas solenidades da Igreja, os atos religiosos eram acompanhados de música. Os colonos, diariamente, ouviam missa e, à tarde, faziam sua oração em comum.

A instrução literária abrangia a instrução primária, compreendendo a leitura e a escrita da língua nacional, aritmética, prática elementar de cálculos em números inteiros, frações ordinárias, decimais, complexos, regras de três, proporções, regra de juros, descontos, companhias, etc. e o sistema métrico decimal. Além disso, compreendia leitura e tradução da língua francesa para o português e noções de geografia e de história do Brasil. Os conteúdos de ensino correspondiam, em linhas gerais, àqueles ministrados em escolas não-agrícolas da época.

A instrução agrícola industrial abrangia o ensino prático dos melhores instrumentos empregados na agricultura e dos melhores processos de plantio, colheita, manufatura e transformação dos produtos agrícolas e da fertilização do solo. Deveria compreender, também, noções práticas de química, de medicina e cirurgia veterinária, quando a colônia dispusesse dos recursos necessários para esse fim. *A instrução artística* abrangia o ensino da geometria e suas aplicações às artes e aos princípios

¹⁸ Como constava na Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871).

¹⁹ Para um aprofundamento sobre as representações em torno das crianças das camadas populares no século XIX brasileiro, ver coletânea organizada por Rizzini (1997).



gerais da mecânica, além do ensino de desenho linear e de orçamentação e do ensino prático dos diversos ofícios necessários à agricultura e ao instituto.

As aulas eram divididas em três: a primeira, com o ensino da leitura, escrita e princípios de aritmética; na segunda ensinava-se leitura, escrita e aritmética até as frações ordinárias; a terceira, com o ensino da leitura, escrita, gramática nacional e aritmética até as frações decimais. Havia, ainda, uma aula de música e algumas oficinas. Algumas das aulas eram ministradas por professores públicos, contratados pela Presidência da Província, e outras eram dadas gratuitamente por algum funcionário da Colônia.

Em 1877, por exemplo, a primeira aula era freqüentada por 32 alunos e regida pelo professor público Joaquim Pedro da Rocha Pereira; a segunda, freqüentada por 30 alunos, era ministrada gratuitamente pelo reverendo ecônomo da Colônia, frei Antônio de Albano; a terceira, regida pelo doutor Orestes Formigli, era freqüentada por 17 alunos. Nesse período, a aula de música, que funcionava com os primeiros rudimentos de leitura, era regida pelo mestre de música João Ferreira de Mendonça e atendia 33 alunos.

Ela era ministrada duas vezes por semana. Essa instrução era concedida aos colonos como recompensa pela boa conduta. Os alunos que freqüentavam a referida aula, até 1877, receberam instrumentos que foram comprados na Itália. Segundo frei Fidelis, diretor da Colônia no período, essa era a aula mais difícil de manter. Por ser “reconhecida a utilidade da música num instituto desta natureza” (APEJE: CD-06, 1883, p.4), o diretor, o ecônomo e o mordomo da Colônia chegaram a doar suas gratificações para manter a aula funcionando. A instrução religiosa também foi dada regularmente na instituição e

seus efeitos, combinados com os da revista quinzenal na qual encontra recompensa o aluno trabalhador, submisso e moralizado, e a repreensão e pena o indolente e insubordinado, tem-se feito sentir na conducta dos mesmos alumnos, sendo provocada a diminuição dos castigos disciplinares (APEJE: CD-06, 1883, p.11).

Segundo a análise de Michel Foucault (1987), a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar, porque permitiu ultrapassar o sistema tradicional de ensino (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto o grupo confuso dos que estão esperando fica ocioso e sem vigilância), possibilitando, assim, uma economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. No Brasil, o ensino seriado só foi definitivamente implantado, como modelo a ser seguido, no início do período republicano, com a criação dos grupos escolares. No entanto, já se pode observar na Colônia uma tentativa de organização serial do ensino.

Além das aulas, a instituição também oferecia oficinas de acordo com as necessidades de manutenção do local. Elas eram ministradas pelos mestres, pessoas contratadas pela Colônia que dominassem alguma “arte” ou ofício. Todos os educandos eram obrigados a escolher uma oficina para freqüentar, principalmente nos dias de chuva ou quando, por qualquer outro motivo, não fosse possível trabalhar no campo. Cada oficina era responsável por abastecer as necessidades da Colônia e por arrecadar dinheiro para a instituição, comercializando seus produtos. Para exemplificar, menciona-se, a seguir, o movimento das oficinas e o nível de adiantamento dos alunos no ano de 1877, segundo a opinião do frei Fidelis, Diretor da Colônia.

A *Officina de Sapateiro* era freqüentada por quatorze alunos, três deles apresentavam um bom adiantamento. A *Officina de Carpinteiro*, freqüentada por vinte e três alunos, todos faziam algum serviço. Oito eram mais adiantados e davam esperança de se tornarem bons artistas. A *Officina de Alfaiate*, freqüentada por doze alunos, fizeram no referido ano concertos de roupas e outras obras. A *Officina de Ferreiro* foi freqüentada por oito colonos, de todos só um era o mais adiantado. A *Officina de Torneiro* era freqüentada por três alunos. Na *Officina de Padeiro* trabalhavam um padeiro contratado e três colonos que eram responsáveis pela fabricação de pães e bolachas para a colônia. Na *Officina de Serralheiro* trabalhavam um mestre serrador, três colonos e dois serventes, responsáveis pelo fornecimento de água para o consumo no estabelecimento. Na *Officina de Oleiro* havia três colonos, dois com adiantamento satisfatório, eram responsáveis pela fabricação de tijolos para as obras da Colônia. (APEJE: CD-05, 1877, p.5-6). [Grifos da autora].

Em 1882, o número de oficinas aumentou, passando a existir as mencionadas no quadro a seguir:

OFICINAS	ALUNOS
Carpinas-marceneiros	24
Ferreiros	17
Pedreiros	7
Serradores	2
Sapateiros	24
Cozinheiros	3
Copeiros	1
Ajudante de mordomia	1
Padeiros	3
Ajudante de secretaria	3
Alfaiates	21
Boticário	1
Criador de criação miúda	1
Agricultores	65

Fonte: APEJE: CD-06, 1882, p. 156-157.

Destaca-se, no quadro acima, o número de alunos que freqüentavam a oficina de agricultura: quase 40% do total. Esse dado torna-se ainda mais interessante quando se observa o comentário do diretor da Colônia, feito em 1880, ao Presidente



da Província: “nem um menor, dos que são remetidos dessa capital, feitas poucas excepções, se quer sujeitar a trabalhar na agricultura; por não poder isemtpar-se, freqüentam uma das diversas officinas, repetindo a maior parte delles que *o trabalho só é próprio do escravo!!!*” (APEJE: CD-06, 1880, p. 120) [Grifos da autora]. A identificação do trabalho manual com a escravidão tem permeado a formação da sociedade brasileira desde o início da colonização. Pode-se supor que os meninos a que o diretor da Colônia se referia eram brancos, na medida em que para os “de cor” parecia natural realizar trabalhos agrícolas. Embora as outras oficinas também se baseiem, em sua maioria, no trabalho manual, provavelmente não eram imediata e diretamente identificadas ao trabalho escravo, como era o trabalho na agricultura.

Segundo o regulamento da instituição, a organização das aulas deveria atender todos, igualmente, ou seja, a educação e a instrução religiosa e moral, literária, artística, agrícola e industrial deveriam ser iguais tanto para colonos gratuitos como para os pensionistas. Frei Fidelis se referia à relação existente entre pensionistas e gratuitos: “Dos colonos matriculados, três são pensionistas (...). Elles recebem a mesma educação e tem o mesmo tratamento e a mesma educação dos colonos gratuitos e occupam-se dos mesmos trabalhos que estes” (APEJE: CD-05, 1877, p.1).

No entanto, outras fontes permitem afirmar que, na realidade, colonos pensionistas, que eram minoria, e gratuitos recebiam tratamento diferenciado na instituição. Os colonos gratuitos deveriam permanecer na Colônia até a idade de 21 anos (momento em que teriam completado a sua educação), ou, em caráter de exceção, o diretor da Colônia poderia deixá-los sair, com diploma, aos 18 anos (submetidos a um exame reconhecido por perito oficial na arte a que se dedicou). Por outro lado, os pensionistas poderiam sair a qualquer momento se um responsável desejasse retirá-los da instituição. Essa distinção entre pensionistas e gratuitos estava explícita no próprio regulamento da instituição (APEJE: IP-46, 1888b, p. 13). Se, por exemplo, um colono gratuito fosse expulso, ele deveria ser encaminhado à Marinha ou ao Exército, imediatamente. Mas se um pensionista fosse expulso ele poderia se comunicar com um parente ou tutor, a fim de retirá-lo do estabelecimento. No caso de não receber resposta dentro de um período de 30 dias, ele seria apresentado à presidência como aluno gratuito e, portanto, poderia ter o mesmo destino.

Comparando o programa das escolas primárias não-agrícolas da Isabel, percebe-se que na Colônia a ênfase era dada ao ensino agrícola, enquanto nas escolas primárias não-agrícolas da época a ênfase era dada ao ensino da leitura e da escrita, visando-se fornecer uma formação geral do aluno nas várias áreas do conhecimento. No caso, o próprio diretor do estabelecimento orfanológico acreditava que o objetivo de instituições como a Colônia “não é formar sábios nem conferir diplomas científicos; é crear trabalhadores e artistas instruídos e moralizados” (APEJE:

CD-06, 1882, p. 145-146). Por outro lado, como constava no regimento das escolas públicas de 1885, “a finalidade da escola primária era dar aos alunos a cultura moral, desenvolver-lhes as faculdades intellectuais, ministrar-lhes conhecimentos e aptidões necessárias para seus progressos na vida prática e prepará-los para serem homens de bem, úteis à pátria e à sociedade” (APEJE: IP-43, 1885, p. 1).

Na Colônia Isabel, era possível observar um calendário escolar bem definido, com feriados, período inicial das aulas e data de exames:

As aulas se dividem em agricultura das 6 às 9 da manhã e das 3 às 5 da tarde. Das 10 horas da manhã às 2 da tarde recebem a instrução litteraria. As outras horas do dia até as 8 da noite são destinadas às refeições e recreio, excepto uma hora, das 7 as 8 da noite, que é destinada ao estudo e levantam-se as 4 $\frac{3}{4}$ da manhã (APEJE: CD-05, 1877, p.142).

Quanto à alimentação, recebiam quatro refeições ao dia. “Sendo duas de sólido, a comida é abundante e sadia” (APEJE: CD-05, 1877, p. 1). O próprio diretor da Colônia elogiava o empenho dos colonos em relação à rotina diária:

(...) Respeitadas vezes tenho ouvido queixas contra a pouca vontade de trabalhar, que geralmente se nota, e mais vezes tenho ouvido attribuir isto a defeitos inherente a natureza dos países intertropicaes. A curta experiência destes dois anos no meio destes meninos de diversas idades, construcções e gênios me authoriza a desmentir semelhante asserção. No meu fraco entender essa repugnância para o trabalho provem mais de educação defeituosa que certa classe de gente dá a seus filhos do que defeito natural. Com effeito que vê meninos levantarem-se as 4 $\frac{3}{4}$ da manha e depois de ouvida a missa, do banho e da pequena refeição irem alegres e satisfeitos para o trabalho, e permanecerem nelle até as 9 horas: voltarem e depois de ter almoçado assistirem n'a aula até 2 horas de tarde; 3 horas depois de jantado, tornarem para o serviço até as 5 horas e meia e voltando depois desta lida diária não se mostrarem nem cansados nem enfadados, não pode crêr que seja effeito do clima e indolência que infelizes se nota entre certa classe de trabalhadores (APEJE: RO-25, 1870-1876, p. 49-50).

Em relação ao horário, chama-se a atenção para a análise feita por Foucault (1987), segundo o qual este (o horário) é uma velha herança que, na modernidade, passa a difundir rapidamente com seus três grandes processos – estabelecer as censuras, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição; muito cedo foi encontrado nos colégios, nas oficinas, nos hospitais. Os horários bastante delimitados, o ritmo constante e as atividades regulares correspondem a um programa de disciplinamento. Nessa arquitetura disciplinar, não poderia existir espaço vazio; todos os horários teriam de ser preenchidos. As atividades teriam de se combinar para o bom funcionamento do programa (Foucault, 1987, p. 126). No Brasil, somente na segunda metade do século XIX, como parte do processo de progressiva estruturação e institucionalização da escola, foi que os tempos, assim como os espaços e os saberes escolares, passaram a ser mais bem definidos e estruturados.



Na Colônia Isabel aconteciam exames para avaliar o grau de adiantamento dos alunos, assim como nas escolas primárias não-agrícolas da época. Em razão do grande número de alunos que freqüentavam as aulas, seria difícil examinar todos os colonos em um só dia. Por isso, os exames aconteciam em vários dias, sendo examinada uma turma (aula) em cada dia. O diretor mencionava, por exemplo, que o nível de instrução dos colonos impedia que lhes ensinassem matérias mais avançadas.

É preciso notar que este mesmo grau de instrução primária não se pode exigir de todos os educandos, porque alguns há que não têm capacidade ao menos para aprender a ler e assignar o seu nome. São poucos, porém os há. Antigos, pelo menos 15% que mal aprendem a ler e assignar o nome; e outros em fim, não menos de 45% que aprendem a ler, escrever e contar não tem capacidade para continuarem com vantagem em estudos de outras matérias (APEJE: CD-06, 1883, p. 146).

Mesmo assim, segundo o diretor da instituição, o resultado dos trabalhos letivos foi considerado satisfatório. Com isso, o grau de instrução dos colonos ficou da seguinte forma:

GRAUS DE INSTRUÇÃO

PRÍNCÍPIO DE LEITURA	PRÍNCÍPIO DE LEITURA, ESCRITA E CONTA	LEITURA, CONTA E PRÍNCÍPIO DE GRAMÁTICA	GRAMÁTICA NACIONAL E ARITMÉTICA	SOLFEJO	INSTRUMENTAL
38	31	28	26	28	27

Fonte: APEJE: CD-07, 1884, p. 16-18.

Além das notas, aplicavam-se também menções: menção honrosa, menção especial e simples menção eram atribuídas aos alunos após a realização dos exames. Os itens avaliados eram os exames em si, que visavam conhecer o nível dos alunos, o comportamento demonstrado no dia-a-dia e o interesse pelo trabalho manifestado nas oficinas.

O pouco aproveitamento dos alunos nas aulas também estava presente nas aulas de primeiras letras não-agrícolas da época. Segundo Galvão (2004):

(...) Havia a justificativa de que o público que freqüentava as escolas primárias oficiais – cada vez mais composto pelas “camadas inferiores” da sociedade, como se dizia na época, ou seja, pobres, negros e mulheres –, não tinha necessidade de aprender conhecimentos além daqueles que usariam em suas vidas práticas. Essa questão fica bastante clara nesse trecho do Regimento das escolas primárias de 1885: “Accresce (...) que não é possível esperar a demora dos alumnos na escola, e isto aconselha a dispôr o ensino por forma que os meninos que não permanecerem n’ella além do primeiro gráo, levem já algumas noções sobre todos e cada um dos objectos da instrução escolar. Não é de somenos valia esta consideração, porque é relativamente pequeno o numero dos meninos que transcendem aquelle 1.º gráo. E assim procura-se tornar mais larga e proficua essa instrução inicial que raramente é continuada, salvo nos centros mais populosos e pelos filhos de paes abastados” (Pernambuco, 1885, p. 9).

Vê-se, claramente, que a escola primária destinada ao “povo” era uma escola cuja prioridade era ensinar a ler, escrever e contar, e, na medida em que o “povo” passava pouco tempo nela, que aprendesse aí o maior número de conhecimentos que utilizaria na vida prática.

OS MATERIAIS ESCOLARES

Entre os materiais escolares utilizados na Colônia, destacam-se os livros, que, por sua existência relativamente recente, eram considerados os mais importantes materiais que se usavam nas escolas daquele período. Sabe-se que várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances, indicam que textos manuscritos, cartas, documentos de cartório, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, cartilhas portuguesas e o catecismo serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Sabe-se ainda que, em alguns casos, compêndios de história do Brasil eram utilizados como apoio nas atividades de leitura (Galvão *et al.*, 2003, p. 21-22).

Na província de Pernambuco, os discursos sobre a escassez de livros, sobretudo para os alunos pobres, permeiam praticamente todo o período imperial. Inicialmente, essa preocupação dos que estavam à frente da instrução pública provincial se referia, sobretudo à ausência de títulos que se adequassem ao ensino, embora já na Lei Provincial 30, da instrução de Pernambuco, fosse regulamentada a produção de livros escolares na província, indicando, em seu art. 1º, que “Fica livre a qualquer pessoa organizar compendios breves e claros, para o uso das aulas de primeiras letras, os quaes contenhão os principios de Calligrafia, Doutrina Christã, Grammatica Portugueza, Arithmetica, e noções geraes de Geomeria pratica” (Pernambuco, 1836).

Na Colônia, de acordo com a lista de livros recebidos para a biblioteca da instituição (APEJE: CD-05, 1876, p.12, CD-07, 1884, p. 44), uma significativa parte (cerca de 30%) dos títulos



explicitamente didáticos dizia respeito à agricultura, embora o Diretor reclamasse de não haver na biblioteca livros específicos para essa área (APEJE: CD-07, 1884, p. 44). Além dos livros voltados para o ensino profissional, havia também aqueles que deveriam servir de guia para o ensino dos demais conteúdos da instrução, como os de religião, de língua portuguesa, aritmética, história, “corografia”, botânica e química. Entre os livros que a Colônia recebeu, destacam-se *Pequeno tratado de leitura e Elementos de agricultura*²⁰.

O *Pequeno tratado de leitura* foi escrito por Abílio Cezar Borges, autor que teve um papel fundamental na nacionalização do livro didático brasileiro e que tinha seus livros adotados pelas escolas primárias de todo o Brasil. A Colônia recebeu 100 exemplares dessa sua obra, no ano de 1880. Esse tipo de livro se enquadra no conjunto de livros de leitura corrente, isto é, aqueles que, simultaneamente, ensinavam conhecimentos/saberes escolares e exercitavam a habilidade da leitura, trazendo indicações explícitas de que deveriam servir ao ensino da leitura. Através deles, os alunos exercitavam as habilidades de leitura, aprendiam conteúdos do ensino e introjetavam, via de regra, valores morais.

O livro *Elementos de agricultura* foi publicado pelo Grêmio dos Professores Primários da Província de Pernambuco, em 1879, e premiado pelo Conselho Literário²¹, no mesmo ano. A Colônia recebeu 10 exemplares no dia 12 de agosto de 1879, mesmo ano de sua publicação (APEJE: CD-05, 1879, p. 593). Esse tipo de livro também se enquadra no conjunto livros de leitura corrente, à semelhança dos compêndios de conteúdos fundamentais do ensino (gramáticas, livros de história universal, do Brasil, natural e sagrada, geografia universal e do Brasil) e de obras que versavam sobre outros saberes, também considerados passíveis de transmissão pela escola (como a própria agricultura e agrimensura, física, noções de vida prática, noções de vida doméstica).

Observando as condições necessárias para que uma escola primária pudesse funcionar no período estudado, percebe-se que a Colônia Isabel reunia condições aparentemente favoráveis de funcionamento, tanto no que diz respeito ao espaço físico como em relação aos materiais de ensino. Por isso, a Colônia Isabel pode ser considerada um espaço privilegiado de educação e instrução, em que as crianças negras (ingênuas, libertas, pardas) poderiam receber uma preparação profissional, numa época em que, no Brasil, não eram muitas as instituições com este fim.

Diante disso, percebe-se que a referida instituição não era só um espaço de recolhimento de crianças órfãs, libertas e ingênuas, mas um lugar de educação e instrução. Segundo Martinez, “Instruir e educar seriam ações fundamentais para um Estado que necessitava manter hierarquias e distinções sociais, em uma sociedade que implodia sua base – fim da escravidão – e, paralelamente, de grande complexificação social” (Martinez, 1997, p. 172).

Pergunta-se, então, qual(is) o(s) destino(s) dos colonos Isabel? Para onde iriam após sair da instituição?

POSSÍVEIS DESTINOS DOS COLONOS ISABEL

A saída dos colonos poderia se dar de várias maneiras: expulsão, pedido de parentes ou tutores, fugas, doenças e idade máxima permitida para freqüentar o estabelecimento. Cada caso era analisado, dado encaminhamento e comunicado ao Presidente da Província. Para os *alumnos incorrigíveis*, a expulsão era a medida a ser tomada, nesse caso, a Marinha ou o Exército poderiam ser os lugares de destino dos alunos. Como já referido, mesmo constando no Regimento Interno da instituição que o tratamento dado aos colonos gratuitos deveria ser igual ao dos pensionistas, seus destinos²² poderiam ser diferentes.

O SISTEMA DISCIPLINAR: PRÊMIOS E PUNIÇÕES

O relacionamento dos Colonos Isabel com os dirigentes da instituição baseava-se em mecanismos coercitivos para manter a ordem e a disciplina, os quais podiam apontar os destinos dos colonos, a depender do comportamento apresentado pelos meninos. Sabe-se que, na primeira metade do século XIX, era comum o uso de castigos físicos, incluindo aí a palmatória para disciplinar os alunos. No Liceu de Artes e Ofícios, por exemplo, o uso de tal recurso estava explícito no regulamento, em seu art. 16: “O castigo da palmatória só terá lugar nas Aulas de Primeiras Letras e Latim, tendo os respectivos professores muito em consideração

²⁰ Durante a pesquisa sobre livros escolares já mencionada, foram identificados dois grandes conjuntos de livros de leitura que circulavam em Pernambuco no período, tendo como critério a destinação e a função dos livros nas escolas: o primeiro destinava-se especificamente à alfabetização e o segundo, à leitura corrente. Nesse segundo conjunto de livros, identificou-se a presença de três tipos: aqueles que foram, no ato de produção, pensados para o ensino da leitura na escola; aqueles que, em sua origem, não eram pensados para ser utilizados nos processos formais de ensino, mas que também serviam de base para o ensino da leitura corrente; e, finalmente, os livros que tinham um duplo papel: ao mesmo tempo que tinham como propósito ensinar a ler com fluência, traziam conteúdos específicos do ensino que deveriam ser aprendidos pelos alunos (Galvão *et al.*, 2003, p. 21-22).

²¹ Havia certas condições para que os livros fossem adotados nas escolas, entre elas destacam-se: “Ser escripto em linguagem correcta, clara e ao alcance do alumno; Não conter erro de doutrina, ou de facto, nem quaesquer principios dos que pela legislação criminal do paiz são prohibidos; Estar em tudo conforme com o programma de ensino official da provincia; Ser impresso em typographia que não fátigue a vista do alumno, e merecendo preferencia si tiver gravuras intercaladas no texto e estampas para melhor comprehensão do assumpto; Nos livros destinados á leitura, requer-se, além disso, que não se resintam de monotonia, que contenham capitulos ou ligões curtas, que sejam escriptos por modo a prender a atenção dos alumnos, a instruil-os e moralisal-os” (APEJE: IP-43, p. 25-26).

²² Utiliza-se a palavra destino no sentido de “sucessão de fatos que podem ou não ocorrer, e que constituem a vida do homem (no caso, dos colonos), considerados como resultantes de causas independentes de sua vontade, sorte” (Ferreira, 2001, p. 139).



o desleixo e idade do discípulo, não podendo, todavia, dar em hum discípulo mais do que seis palmatoadas em huma manhã ou tarde” (APEJE: IP-01, 1825-1838, p.106). Já na segunda metade do século XIX, os castigos físicos não eram mais regulamentados oficialmente. Mas o professor ainda era o principal responsável por aplicar as penas nas escolas primárias. À época, para manter a disciplina, professor e aluno eram pontos fundamentais no sistema escolar. Nas escolas primárias não-agrícolas, por exemplo, acreditava-se que:

O fundamento da disciplina escolar é a afecção do professor pelos alumnos, desenvolvida por modo que estes a prezem e lhes inspire para com ele respeitosa simpatia e confiança. Neste intuito, o professor deve possuir-se de sentimentos paternais para com cecos discípulos, dirige-os pelo conselho e pela persuasão amistosa, não devendo apelar castigos cerna com a maior prudência e moderação, quando absolutamente inevitáveis, e nunca deixando passar sem cio aplaudido os abetos que o mereçam (APEJE: IP-43, 1885, p. 32-33).

Segundo Foucault (1987), a arte de punir ou o poder disciplinar tinha em vista o adestramento dos indivíduos no interior das instituições disciplinares, como a escola, o quartel, o hospital. Tal poder, fundado numa racionalidade técnica, na constituição cada vez mais minuciosa de dispositivos de controle, atua na pessoa produzindo sua individualização por meio do registro detalhado e sistemático de suas ações, ao mesmo tempo que o inscrevia no interior de um conjunto.

Os alunos que não apresentassem o comportamento desejado no interior de instituições educacionais como a Colônia Orfanológica Isabel poderiam ser castigados. Nessa Colônia, por exemplo, os alunos eram penalizados com advertência particular e diante da advertência pública, na sala, na oficina ou diante da turma. Essas penas poderiam ser aplicadas pelos professores, chefes e mestres em suas respectivas aulas, oficinas ou turmas. Repreensão, prisão²³ simples, prisão com redução da ração e rebaixamento, nos casos de reincidência (somente poderiam ser impostas pelo Diretor), expulsão da instituição, que culminaria com o encaminhamento do aluno ao Exército ou à Marinha se concretizaria após o Diretor ter consultado e o Conselho Econômico.

Mesmo diante de um sistema disciplinar rígido, ou seja, de uma estratégia²⁴ para manter a ordem na Colônia, os meninos encontravam maneiras de se posicionar contrariamente, apresentando comportamentos inesperados. Fugir, desrespeitar os mestres e demais funcionários são exemplos das táticas²⁵ utilizadas pelos colonos para burlar o sistema, como se observa no exemplo a seguir:

O soldado Luiz Victor de Souza junto com este ofício deve apresentar a V Exa. três alumnos desta colônia que nesta data farão expulsos por incorrigíveis, cujos nomes, filiação e idade consta da relação junta (...) lancei mão do rigor que o regulamento me faculta, e tudo sem resultado, para não dizer com resultado contrario. A insubordinação do primeiro chegou a ponto de desrespeitar o mestre, o professor e a própria pessoa do director; igualmente insubordinado tem sido o segundo, especialmente com o mestre da tenda que elle freqüentava. O terceiro é expulso por repetidos actos de immoralidade e repetidas tentativas de seducção com os outros alumnos (APEJE: CD-05, 1877, p. 326).

Os alunos expulsos na ocasião foram: José Paes Barreto Vasconcellos, *branco*, natural de Olinda, 13 anos; Francisco Rego Barros, *branco*, natural do Ceará, 12 anos; José Rodrigues Almeida, *pardo*, natural do Cabo, 14 anos. Os dois primeiros vieram do extinto Colégio de Órfãos e o terceiro veio do Hospital Pedro II. No mesmo período, também foram expulsos: João Antônio da Matta, *pardo*, natural do Riacho do Matto, 13 anos; Antônio João Pereira, *pardo*, natural de Recife, 15 anos; Antônio Evangelista Ferreira Paz, *branco*, natural de Caruaru, 15 anos. Os comportamentos apresentados por esses alunos podem ser chamados, também, segundo Goffman, de *ajustamentos secundários*. Trata-se de qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, para escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser. Os ajustamentos secundários representam as formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do “eu” que a instituição admite para ele (Goffman, 2003, p. 160).

Da mesma forma que os colonos Isabel poderiam ser punidos, também poderiam ser premiados, desde que apresentassem comportamentos considerados satisfatórios no desenvolvimento das aulas e oficinas. Nesse sentido, fazemos uso das palavras de Foucault: “a disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1987, p. 153). Constava no Regulamento da instituição que,

no dia 19 de novembro²⁶ de cada anno, ou no primeiro domingo immediato, a Colônia será franqueada a quem quizer visitá-la, abrindo-se uma exposição dos artefactos e productos agrícolas mais aperfeiçoados da Colônia, sendo por esta ocasião premiados os colonos que mais se distinguem (Pernambuco, 1887).

²³ A prisão poderia durar de 2 horas até 8 dias (Cf. APEJE: I.P. 46, 1888a, art. 93, p. 12).

²⁴ Segundo Certeau, a estratégia é “O cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...)” (Certeau, 2003, p. 99).

²⁵ Para Certeau, a tática é determinada pela ausência de poder, é a arte do fraco (Certeau, 2003, p. 101).

²⁶ Dia de Santa Isabel, a padroeira da Colônia Isabel.





Havia distribuição de prêmios, que deveriam ser entregues de 15 em 15 dias²⁷. “O merito pessoal pela exemplar conducta moral, civil e religiosa, pela applicação ao estudo e ao trabalho, pelo aproveitamento obtido e pelo desenvolvimento da sua entelligencia é o único motivo de distincção que ha entre os colonos” (APEJE: IP-46, 1888a, p. 10). Os prêmios e as distincções dos méritos seriam: prêmio de nota honrosa, inscrição no quadro de honra, acesso de graduação. Essa prática de premiação também acontecia nas escolas não-agrícolas da época (APEJE: IP-43, 1885). Os critérios para o recebimento da premiação quinzenal eram especificados da seguinte forma:

Art. 82. O premio de nota honrosa será concedido ao colono que tiver obtido notas optimas em todos os lugares.

Art. 83. Nas revistas trimestraes o alumno que tiver 4,5 das notas optimas sem ter soffrido pena alguma, será inscripto no quadro de honra, notando-se no mesmo e no livro de matricula o numero de vezes que obteve esta honra.

Art. 84. O alumno inscripto no quadro de honra terá direito de usar de um galão de ouro estreito no bonet e ficará dispense do serviço da limpeza durante o tempo que n'elle se conservar.

Art. 85. As notas optimas obtidas na revista trimestral serão premiadas com bilhetes de cem réis cada uma.

Art. 86. A inscripção no quadro de honra habilitará o colono a ser provido em um emprego de confiança, vencendo a diaria correspondente á classificação do dito emprego. O acesso de graduação dá direito ao colono, além da diaria prescripta, a substituir os mestres na officina ou no campo em suas ausencias, observando-se nisso o direito de prioridade, como no art. 19 (APEJE: IP-46, 1888a, p. 10).

A partir de 1882, para serem destinados aos alunos que mais se destacassem na agricultura, nas aulas e nas oficinas, foram instituídos os seguintes prêmios: Frei Fidelis, Lucena, Barroca, Camarão, Henrique Dias, Frei Caetano de Messina e João Alfredo. Alguns dos prêmios instituídos na Colônia homenageavam pessoas consideradas importantes para a sociedade da época, como é o caso do Frei Fidelis, Diretor da Colônia Isabel. Os Prêmios Lucena, Barroca e João Alfredo referiam-se aos próprios conselheiros provinciais que os instituíram. O frei Caetano de Messina era missionário capuchinho, assim como frei Fidelis. Messina representava uma figura importante na relação entre a Igreja Católica e o Estado. Na época, ele fundou o Colégio do Bom Conselho, em Papacaça, que, diferentemente da Colônia Isabel, era destinado às meninas.

Os demais prêmios eram homenagens a personagens históricos. Um deles – Henrique Dias – homenageava um homem negro pernambucano, considerado herói por ter lutado durante a ocupação holandesa em Pernambuco. Assim, também

era representado nos livros escolares de leitura utilizados pelas escolas primárias pernambucanas da segunda metade do século XIX, o que permite inferir que Henrique Dias era o modelo de homem negro a ser seguido na Colônia. O Prêmio Camarão referia-se ao índio Felipe Camarão²⁸, que também lutou na guerra holandesa.

Nas escolas primárias não-agrícolas, essa prática também acontecia. A respeito de punir e premiar os alunos, circulava uma idéia de que:

(...) sendo nociva à educação dos alumnos a intervenção continua do temor e da esperança, procure haver-se por modo que as recompensas e punições se constituam um meio disciplinar secundario, accidental e que em todo o caso maior emprego faça de premios que de castigos (APEJE: IP-43, 1885, p. 34).

Havia distribuição de prêmios públicos, que deveriam ser livros, objetos de ensino, medalhas, cadernetas da caixa econômica, menção honrosa, entre outros, para estimular os alunos (Cf. APEJE: IP-43, 1885, p. 42).

Segundo Foucault, as instituições disciplinares “produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio de comportamento”. O poder disciplinar carece de uma hierarquia, um mestre, chefe, diretor, funcionando como uma máquina. Essa hierarquia conferia a esse poder um lugar indiscreto, pois estava em todas as partes: na escola, na oficina, no Exército, funcionando como um mecanismo penal, em que tudo que se afastava das regras era considerado desvio e merecia punição, a qual era diversificada, indo dos castigos físicos e privações a humilhações (Foucault, 1987, p. 143-149).

Com base nos dados referentes aos movimentos de entrada e saída dos meninos, destacam-se algumas das crianças negras declaradas encontradas na Colônia Orfanológica Isabel no período estudado (1874-1887): José Rodrigues Almeida, *pardo*, João Antônio da Matta, *pardo* e Antônio João Pereira, *pardo*, alunos *gratuitos*, expulsos por insubordinação; Godofredo, *ingênuo*, filho natural de Castriciana, escrava de Maria Anna de Souza Leão, aluno *gratuito*; o colono *liberto*, filho de Maria Liberta, cujo nome não aparece nas fontes com que se trabalhou; Antônio Lopes Machado, *ingênuo*, falecido em 1887 (APEJE: IP-46, 1888b, p. 4). Encontram-se ainda três *libertos* e um *ingênuo* no ano de 1881, cujos nomes não foram declarados. No mesmo, ano havia 120 alunos *gratuitos* e apenas 1 *pensionista*.

A partir desses dados, pode-se supor que poderiam existir crianças negras e pardas entre os alunos gratuitos, mesmo não sendo localizados os registros de matrícula em que deveria constar a

²⁷ “De 15 em 15 dias, em dia de domingo, haverá na sala destinada para este fim uma reunião de todos os empregados da colonia e dos colonos, em uniforme dominical, presidida pelo Director, em a qual dar-se-há minuciosa couta do comportamento e da applicação de cada colono ao estudo e ao trabalho, e, conforme o merecimento de cada um, serão elogiados e recompensados os que estiverem em condição de merecel-o, e, de accordo com este regimento, reprehendidos ou punidos os que houverem incorrido em faltas. Art. 97. Este acto será solemne, podendo a elle assistir tambem pessoas estranhas ao Instituto” Art. 98 (APEJE: CD-07, 1887a, p.12).

²⁸ Acredita-se que o prêmio Camarão se deva ao fato de o terreno da colônia ficar situado num local onde existia uma aldeia de índios antes de a Colônia existir, o que permite inferir que possivelmente alunos de ascendência indígena poderiam ter frequentado aulas na instituição (APEJE: IP-10, 1857, p.92; RO-08, 1856, p.11).



qualidade (cor) dos meninos. Portanto, constatou-se que as crianças da Colônia Isabel eram “hierarquizadas” mais pela condição social (ingênuos, libertos, gratuitos ou pensionistas) do que pela cor da pele (branco, pardo, preto).

Em 31 de dezembro de 1882, por exemplo, existiam na Colônia 125 colonos matriculados; desses, 1 saiu com diploma, por ter completado a idade prescrita pelo regulamento; 8, a pedido de seus pais; um número igual, com destino à Marinha; 1, para a Armada, como voluntário, e 1 pensionista, a requerimento do tutor. Entraram, no decorrer do mesmo ano, 44. Por conseguinte, em 31 de dezembro, existiam 143 colonos matriculados.

A MARINHA E O EXÉRCITO

Constam, nos documentos coletados, que os meninos poderiam ser enviados para a Marinha ou Exército. É o que pode ser observado na Lei 2.556, de 1874, que estabelece as condições do recrutamento para o Exército e a Armada.

(...) Art. 7º “Não será contado como tempo de serviço militar, o que for prestado antes da idade de dezenove annos completos, salvo em campanha. Fica, todavia, o governo auctorizado para promover a criação de companhias de aprendizes ou de operários militares, dando-lhes a conveniente organização, em todas as províncias, admitindo de preferência orphãos desvalidos, *menores abandonados de seus pais, e aquelles de que trata a Lei de 28 de setembro de 1871*, art. 1º, § 1º (...) (Brasil, 1874, p. 72). [Grifos da autora]

Desde o século XVIII, segundo Venâncio (2000), já é possível constatar o envio de meninos pelas casas dos expostos, criadas no Brasil em santas casas para trabalhar nos arsenais ou em navios mercantes. Segundo esse autor, os dirigentes do país na época:

Baseavam-se na idéia de que as crianças órfãs, bastardas ou abandonadas tornar-se-iam mais facilmente soldados ou marinheiros ideais. Segundo esse modo de ver, os garotos mantidos pelo poder público teriam a pátria como o pai e a mãe, e os demais combatentes como irmãos; eles formariam os então denominados “batalhões da esperança” e supostamente dedicariam à nação todo amor, fidelidade e lealdade que os demais mortais costumavam consagrar aos familiares (Venâncio, 2000, p. 195).

A partir de então, o que acontecia com os meninos na Marinha e no Exército? Existiam práticas educativas nesses locais? Existiam critérios para entrar nos ditos espaços? Seria a cor um critério de impedimento? Para responder a tais indagações, buscou-se respaldo no estudo de Moura (2003), que aborda a infância desvalida em instituições pernambucanas do século XIX, incluindo a Marinha e o Exército.

Segundo essa autora, tanto o Exército como a Marinha eram instituições que comportavam menores desvalidos nas suas escolas de aprendizes. Na Companhia de Aprendizes de Militares, os meninos exerciam trabalhos semelhantes aos da Isabel, em oficinas de serralharia, carpina, marcenaria, alfaiataria. Além disso, havia oficinas específicas de atribuições militares como as de coronheiros, espingardeiros, fuzileiros. Ofereciam-se, ainda, ensinamentos de primeiras letras, de música e de geometria. Para ingressar nessa instituição, o menino não poderia apresentar moléstias, aleijão, gagueira e outros problemas semelhantes. Na Marinha, existia uma instituição (Companhia de Aprendizes de Marinheiros) com o objetivo de receber menores em idade de 7 a 12 anos, permanecendo até completarem sua formação, com 21 anos. Na instituição, poderiam ser admitidos órfãos desvalidos, expostos, meninos enviados pela polícia e menores pobres (Moura, 2003, p. 98).

Em relação ao funcionamento das instituições da Marinha e do Exército, Moura (2003) relata, por exemplo, que, no Relatório do Arsenal de 1879, o inspetor mencionava que o pouco adiantamento dos aprendizes na companhia se devia ao tempo que os meninos passavam servindo de guarda e à falta de professores de primeiras letras. Havia, segundo ele, menores que apenas sabiam os rudimentos das primeiras letras e, se não fossem tomadas as providências, eles sairiam da Companhia completamente analfabetos.

Consultando os documentos referentes à Marinha, percebeu-se, por exemplo, que, em 1876, o inspetor da Marinha Francisco José Coelho Neto, perguntava ao Presidente da Província, João Pedro Carvalho de Moraes, o que fazer com o quadro de educandos da Colônia Isabel que lhes foram enviados para ser admitidos na Companhia de Aprendizes de Marinheiros, mas que não poderiam servir por estar incapacitados.

Dos quatro menores que V. Exa com officio de hontem datado mandou-me apresentar para a Companhia de Aprendizes-Marinheiros, sendo *ex-alumnos da Colônia Isabel*, não podem ser alistados como incapazes de serem os menores de nomes Manoel de Souza Machado, Valério, e Eduardo Chagas Ferreira, pelo que rogo a V. Exa se digne orientar-me a cerca de seus destinos. Foram dessa forma considerados em inspecção de saúde, por soffrerem o 1º do coração, e os outros por má formação phisica. (APEJE: AM-32, 1876, p. 433). [Grifos da autora].

Mas o que aconteceria nas instituições da Marinha e do Exército se o aluno fosse negro? Moura (2003) menciona o caso de dois menores oriundos do Colégio dos Órfãos que foram enviados para essa Companhia e não foram aceitos: um pela idade e outro por ser de *cor negra*. Se na Companhia de Artífices do Arsenal da Marinha ser negro era um impedimento para a entrada de um aluno, na Colônia Isabel isso não acontecia.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir do exposto, atribui-se à Colônia Isabel um papel importante para a sociedade da época por ser um espaço de educação e instrução que recebia crianças negras (ingênuas, libertas e pardas) e crianças brancas num momento em que as escolas primárias ainda estavam se estruturando e, por isso, não absorviam grande parte das crianças das camadas populares na época. Portanto, a referida instituição não era só um espaço de recolhimento e assistencialismo.

Na Colônia Isabel, os meninos recebiam uma educação profissional (voltada para a indústria e o comércio) e agrícola e uma instrução primária equivalente à instrução oferecida nas escolas primárias não-agrícolas da época. A Colônia tinha um grau de estruturação e institucionalização bastante diferente daquele apresentado pelas escolas primárias provinciais da época, considerando que dispunha de um espaço próprio para a ação educacional, contava com vários profissionais para exercê-la e organizava os saberes a serem ensinados em tempos precisos.

No que se refere à clientela da instituição, embora poucas fontes façam referências explícitas à “qualidade” dos meninos, pode-se indagar: seria a existência dos Prêmios Henrique Dias e Felipe Camarão indicativa da presença de um número significativo de crianças negras e indígenas na Colônia Isabel? Sabe-se, porém, que as crianças eram hierarquizadas pela sua condição social (ingênuos, libertos, gratuitos e pensionistas), que, no período, não estava dissociada da cor da pele (preto, branco, pardo).

Por fim, em relação aos destinos dos colonos Isabel, constatou-se que, na medida em que um aluno fosse admitido na Colônia, seu destino poderia ser decidido pelos dirigentes do espaço ou pelo próprio Presidente da Província, sendo a Marinha e o Exército os locais de despejo e de destino para os alunos considerados “incuráveis”, que não tivessem parentes ou tutores para impedir que isso ocorresse. Nesse sentido, retomam-se os casos dos meninos *pardos* José Rodrigues Almeida e João Antônio da Matta, que foram enviados para o Exército, e o caso de Antônio João Pereira, que foi para a Marinha. E dos meninos *brancos* José Paes Barreto Vasconcellos, Francisco Rego Barros e Antônio Evangelista Ferreira Paz, todos considerados insubordinados pelos dirigentes da instituição. Retoma-se, ainda, o caso do ex-aluno da Colônia Isabel, que, por ser *negro*, foi impedido de freqüentar a Companhia de Aprendizes de Marinheiros.

FONTES CITADAS

Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano (APEJE/PE).

IMPRESSOS

Legislação

- Brasil. Lei Imperial 2.040, de 28/9/1871. *Coleção de Leis Imperiais*. Rio de Janeiro/Recife: Typographia Nacional, 1871; tomo 31.
- _____. Lei Imperial 2.556, de 1874. *Coleção de Leis Imperiais*. Rio de Janeiro/Recife: Typographia Nacional, 1874; p. 72.
- Pernambuco. Lei Provincial 14, de 7/5/1836. *Coleção de Leis Provinciais*. Recife: M. F. de Faria, 1836; p. 32.
- _____. Lei Provincial 369, de 14/5/1885. *Coleção de Leis Provinciais*. Recife: M. F. de Faria, 1885; p. 30-54.
- _____. Lei Provincial 1.884, de 30/4/1887. *Coleção de Leis Provinciais*. Recife: M. F. de Faria, 1887.
- _____. Lei Provincial 1.487, de 1880. *Coleção de Leis Provinciais*. Recife: M. F. de Faria, 1880.

Livros

- CEPA/PE. *Congresso Agrícola do Recife (1879)*. Recife: Edição fac-similar reproduzida do original publicado em 1879 pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco, 1979.

Relatórios

- APEJE: IP-01, Diretoria da Instrução Pública. *Relatório de instrução pública de 1825*. Recife: M. F. de Faria, 1838.
- APEJE: IP-10. *Relatório de instrução pública da Província de Pernambuco apresentado pelo diretor geral da instrução pública, Joaquim Pires Machado Portella em 1856*. Recife: M. de Faria, 1857.
- APEJE: RO-08. *Relatório do Presidente da Província de Pernambuco, José Bento da Cunha Figueiredo, apresentado em 1856*. Recife: M. de Faria, 1856-1869.
- APEJE: RO-25. *Relatório do Presidente da Província de Pernambuco*. Recife: M. de Faria, 1870-1876.

MANUSCRITOS

Regimentos, regulamentos e relatórios

- APEJE: AM-32, Arsenal da Marinha de Pernambuco. *Relatório apresentado pelo inspetor do Arsenal Francisco José Coelho Neto apresentado em 19/2/1876*. Recife, 1986.
- APEJE: CD-05, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1875*. Recife, 1876.
- APEJE: CD-05, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1876*. Recife, 1877.
- APEJE: CD-05, Série Colônias Diversas. *Ofício da Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel ao Presidente da Província referente ao ano de 1879*. Recife, 1879.
- APEJE: CD-06, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colônia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1880*. Recife, 1880.
- APEJE: CD-06, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1881*. Recife, 1882.
- APEJE: CD-06, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1880*. Recife, 1883.
- APEJE: CD-07, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1884*. Recife, 1884.
- APEJE: CD-07, Série Colônias Diversas, Diretoria da Colonia Orphanologica Isabel. *Relatório referente ao ano de 1886*. Recife, 1887b.
- APEJE: IP-43, Diretoria da Instrução Pública. *Regimento das escolas primárias, de 20/10/1885*. Recife: M. de Faria, 1885.
- APEJE: IP-46, Diretoria da Instrução Pública. *Regimento Interno da Colonia Orphanologica Isabel em 30/10/1887*. Recife, 1888a.
- APEJE: IP-46, Diretoria da Instrução Pública. *Regulamento da Colonia Orphanologica Isabel em 30/10/1887*. Recife, 1888b.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anjos JA. *A roda dos enjeitados: enjeitados e órfãos em Pernambuco no século XIX*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1997.
- Arantes AS, Silva FC. "Do discípulo e do mestre ao aluno e professor: uma trajetória das concepções de professor e aluno ao longo do século XIX, em Pernambuco". In: *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.
- Batista AAG. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: Abreu M (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999; p. 529-575.
- Burke P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- _____. (org.). "Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro". In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- Carvalho MJM. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife (1822-1850)*. Recife: Editora da UFPE, 2001.
- Certeau M. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 9.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003; v. 1.
- Faria Filho LM. "Instrução elementar no século XIX". In: Lopes EMLT et al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Ferreira SBH. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- Fonseca MV. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- Foucault M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Galvão AMO. *Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2004 (no prelo).
- _____. Arantes A, Silva FC, Mendonça FKL, Catanho MRC. *Livros escolares de leitura: caracterização e usos (Pernambuco, século XIX)*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, 2003.
- _____. Batista AAG. "Manuais escolares e pesquisa em história". In: Veiga CG, Fonseca TN (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; p. 161-188.
- Goffman E. *Manicômios, prisões e conventos*. 7.ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- Gouvêa MCS. "A escolarização da meninice nas Minas Gerais oitocentistas: a individualização do aluno". In: Veiga CG, Fonseca TNL (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; p. 189-225.
- Haddad S. "Apresentação". In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG/Ação Educativa/ANPEd, 2002; p. 9-14.
- Le Goff J. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 1990.
- Lopes EMT, Galvão AMO. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Maia NSF. *Colônia Agrícola Industrial Orfanológica Isabel 1874-1904: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- Martinez AF. "Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX". In: Rizzini I (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: século XIX e XX*. Rio de Janeiro: Amais, 1997.
- Mattos HM. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil, século XIX)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- Moura VLB. *Pequenos aprendizes: assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003.
- Munanga K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Niterói: Editora da UFF, 2003. (Cadernos PENESB).
- 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*. Bragança Paulista, 2002, n. 4, p. 75-102.
- Rizzini I (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: século XIX e XX*. Rio de Janeiro: Amais, 1997.
- Schueler AFM. A infância desamparada no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2000, v. 26, p. 119-133.
- 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. 39-62.
- Siss A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/PENESB, 2003.



Relações raciais na creche

CONTEXTUALIZAÇÃO

A maioria das pesquisas sobre relações raciais aponta problemas de relacionamento da criança negra no espaço escolar ocasionados pelo seu pertencimento racial, gerando uma relação conflituosa entre colegas e professores e, muitas vezes, nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Tais fatos podem ser observados desde a educação infantil, a partir de pesquisas realizadas com crianças de 4 a 6 anos de idade. No entanto, sobre a faixa etária de 0 a 3 anos – que é o foco da presente pesquisa –, foi encontrada apenas uma pesquisa, como pode ser constatado nos exemplos seguintes.

Cavalleiro (2000) mostra, em sua pesquisa com crianças de 4 a 6 anos, que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa. Já as crianças brancas manifestaram um sentimento de superioridade e, em algumas situações, atitudes carregadas de preconceito. Nessas situações, o silêncio dos professores possibilitava novas ocorrências.

Stevenson (1967) realizou sua pesquisa em um berçário com crianças de 3 anos de idade, buscando analisar a interação entre crianças negras e brancas na cidade de Austin, no Texas, Estados Unidos. As observações indicaram que a percepção das diferenças raciais não resultou, necessariamente, em uma conduta negativa entre os membros de outras raças, mas atrapalhou o processo de auto-identificação da criança. Ela pode reagir com rejeição ou hostilidade em relação aos indivíduos que possuem características raciais diferentes da sua. Por exemplo, um menino branco que brinca próximo a um menino negro e sem motivo aparente diz: “Eu não gosto de negro e você é negro”.

Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem perceber as diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes preconceituosas diante dos que diferem de suas características físicas. Tal realidade indica a necessidade de se iniciar uma intervenção educativa para mudar esse tipo de relação com os colegas.

Souza (2002) aponta, em seu estudo, que muitas vezes as crianças negras revelaram o desejo de ser brancas, de ter cabelo liso, em comparação a personagens de histórias infantis, reforçando a imagem que ela faz de si e negando sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara-se frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, e algumas vezes utiliza práticas do senso comum, que, segundo a autora, podem até mesmo reforçar o racismo.

FABIANA DE OLIVEIRA

MESTRANDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO CARLOS
fabiana-de-oliveira@bol.com.br

ORIENTADORA
ANETE ABRAMOWICZ (UFSCAR)



Afonso (1995), em sua pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias¹ de Belo Horizonte e Contagem, em Minas Gerais, constatou que, embora tenham sido pouco observados comportamentos discriminatórios em relação às crianças por serem de uma determinada cor, as educadoras relataram alguns casos e suas dificuldades em intervir para pôr fim a isso. Segundo a pesquisadora, não era uma discriminação assumida, mas um “mal-estar” relativo à cor que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

Alguns exemplos foram citados por Afonso (1995, p. 17) em seu artigo sobre esse “mal-estar”.

Uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora, que também era negra e contou o caso sorrindo, disse à criança “claro que não, todo mundo é igual”. Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, entre elas, a menina negra, que ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir, sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e, quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis. A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos era “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”.

Assim, Afonso (1995) conclui que, embora a discriminação nem sempre se expresse em comportamentos explícitos no ambiente escolar,

um jogo de insinuações e expectativas de inferiorização do negro, em geral, pode afetar a criança em particular, quando essa criança se reconhece no espelho da representação social do negro. O processo de discriminação racial no contexto das creches comunitárias nos pareceu melhor caracterizado como auto-estigmatização, no caso é uma discriminação não do “outro”, que é negro, mas do “outro negro”, que se é (Afonso, 1995, p. 19).

Dessa forma, as crianças negras em seu processo de desenvolvimento têm diversas possibilidades para internalizar uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma auto-imagem depreciativa. Mas que processos são esses que ocorrem antes dos 4 anos? Ou seja, quais processos são vivenciados pelas crianças de 0 a 3 anos de idade para que aos 4 anos já apresentem tal concepção a respeito dos grupos raciais?

Podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ter

sido favorecido pela instituição a partir das concepções e dos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, pelos pais. É claro que não podemos nos esquecer da mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e idéias que acabam fortalecendo o grupo racial branco e estigmatizando negativamente o grupo racial do negro.

Assim, em vez de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, a socialização escolar pode se transformar em um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio, que não é só silêncio, pois se configura como uma prática (omissão, abafamento) que envolve a questão racial na instituição escolar, acaba favorecendo o entendimento da diferença como desigualdade.

Como mostram as pesquisas, a questão racial aparece desde muito cedo na relação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Aqui se buscou analisar as práticas educativas ocorridas na creche com o objetivo de verificar de que maneiras essas práticas produziam e revelavam a questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Além disso, devido à exigüidade de trabalhos envolvendo esse segmento educacional (a creche) e as relações raciais, este trabalho é mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas educativas de homogeneidade e racismo.

A metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, acompanhada de entrevistas com as profissionais dessa instituição e a produção de um diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma creche municipal da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, durante um semestre letivo. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente, elegendo aquela que continha maior número de crianças negras.

A partir disso, analisou-se como essas crianças estavam sendo cuidadas pelas profissionais brancas e negras inseridas na instituição escolhida para a pesquisa, pois a comparação ou o contraponto na relação entre as profissionais da creche e as crianças negras e brancas foi crucial.

Os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze serviram como apoio teórico para analisar as práticas educativas ocorridas na creche. Quanto aos estudos sobre relações raciais, foram utilizados Paul Gilroy e Stuart Hall, buscando articular essas contribuições teóricas na compreensão do tratamento da questão racial.

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam um determinado “carinho”, que optamos chamar de “paparicação”, por parte das pajens² em relação a determinadas crianças, das quais as negras estavam excluídas na maior parte do tempo.

¹ Atendem crianças de 3 meses a 6 anos em horário integral e crianças de 7 a 14 anos em horário parcial, realizando atividades de lazer e de reforço escolar. No entanto, os dados apresentados se referem a crianças maiores de 3 anos.

² Denominação adotada na cidade para as educadoras de creche.



O termo “paparicação” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981, p. 158) quando o autor apresentou o surgimento de um novo sentimento em relação à infância, a partir do qual “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”.

No entanto, esse afeto era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial” que ocorria em seus primeiros anos de vida, e esse sentimento “originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morressem e sobrevivessem a esse período (da paparicação) logo passariam a viver em outra casa que não a de sua família.

No caso da presente pesquisa, “paparicação” também assume o mesmo caráter superficial descrito por Ariès. Na creche, correspondia a um tratamento diferenciado em relação às crianças justamente por algumas ganharem essa paparicação e outras não.

AMOSTRAS DE DIFERENCIAÇÃO NO RELACIONAMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS A PARTIR DAS RELAÇÕES RACIAIS

As situações observadas e registradas na pesquisa que exemplificam o recebimento de um “carinho” diferenciado conferido às crianças negras e brancas estão organizadas nos seguintes itens: na hora da chegada (o cumprimento), recusa ao contato físico, elogios pelo bom comportamento e beleza física e estereótipos em relação às crianças negras, como pode se verificar a seguir:

NA HORA DA CHEGADA (O CUMPRIMENTO)

→ Durante o tempo em que ocorreu a coleta dos dados na creche, foi possível perceber que as pajens beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de 13 crianças (8 crianças brancas e 5 crianças negras) a pajem beijava 7, sendo que deste total eram apenas 2 crianças negras (num total de 5 na sala das crianças de 1 ano).

RECUSA AO CONTATO FÍSICO

→ Num certo dia no parque, Nice³ (pajem das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão, em seguida B. (negro) também quis entrar, ela o pegou e disse: “Nossa, eu não agüento, que menino pesado”.

E o deixou no chão sem colocá-lo dentro da caixa, Marli (pajem das crianças de 1 ano) disse: “Ele é que acaba com a minha coluna”.

- No berçário, Rute (pajem) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma, Rute disse: “Você não, você é muito pesado”.
- A outra situação de recusa ao contato físico aconteceu no parque. Marli (pajem das crianças de 1 ano) fez o seguinte comentário: “Olha como o D. (negro) fica suado no sol”, depois de algum tempo após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marli, que estava sentada no chão, e tenta abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto ela disse: “Nossa, você está todo suado”. Ela sempre enfatizava a questão de D. (negro) ficar suado quando permanecia no sol.
- *Ganhar ou não o colo da pajem*, uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto com determinadas crianças era diferente: M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem: B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar.

AS CRIANÇAS ERAM ELOGIADAS POR SUA BELEZA E TAMBÉM PELO SEU “BOM COMPORTAMENTO”

- Quando I. (branco/1 ano) chegava era sempre recebido com beijos e sempre podia ouvir: “Ai que lindo”, da mesma forma que J. V. (branco/1 ano): “Olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingão de trabalho”.
- Outra situação ocorreu quando estávamos no parque e algumas crianças da sala de 2 anos andavam de velocípede, mas, como não são em número suficiente para todos, sempre alguém ficava chorando; então Nice (pajem) disse para J. A. (loiro) deixar R. (negro) dar uma volta; ele se levantou e passou o velocípede; a pajem disse: “Esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia”. J. A. sorri e sai.
- Num outro dia no parque, uma das pajens que fica com os bebês menores de 1 ano (Rute) se dirigiu a mim fazendo o

³ Todos os nomes são fictícios e quando há referências às crianças foi utilizada a letra inicial de cada nome.





seguinte comentário: “Olha que linda!”. A pajem estava se referindo a G. (loira/2 anos), outras duas estagiárias também brancas ouviram o comentário e afirmaram o que havia sido dito: “Ai que linda”, “Ela é linda mesmo”. Durante todo tempo em que estive na creche, nunca ouvi ninguém dizer que uma das crianças negras era linda.

- Durante a pesquisa, também pude perceber que as meninas preferidas pelas pajens eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a pajem só beija L. (loira/1 ano) e diz: “Oi, minha princesa”. Num outro dia no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “Que linda você é”.
- No berçário, Rute (pajem/branca) ficava brava com W. (negro), pois ele tirava as presilhas do cabelo de N. (branca), e por isso a pajem dizia: “Não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha”.
- Várias vezes no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre presenciava as pajens beijando algumas crianças: Marli (pajem/branca) passa e beija G. e H. (todas as duas loiras) e me diz: “Não são lindas?”. J. (negra/3 anos), da mesma sala que as duas meninas citadas acima, estava sentada ao lado de G. (loira) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da pajem.
- Em outra situação, Marli e Dulce (pajens) depois do almoço, quando J. e M. (todas as duas loiras/2 anos) passavam em direção à sala, elas as beijaram e expressaram um enorme sorriso, as meninas também sorriram.
- Num outro dia, ao me despedir das crianças durante o almoço, G. (loira/2 anos) me faz a seguinte pergunta: “Você já vai embora?”. Respondo que sim, então Marli (pajem/branca) faz o seguinte comentário: “Ai que linda, não dá vontade de levar para casa”.

ESTEREÓTIPOS

- Marli (pajem/branca) em várias situações começava a cantar um samba e dizia para D. (negro) dançar. Ela só se referia a D., e cantava: “Samba, D., samba, D.” Num outro dia, o rádio estava ligado, mas as músicas que estavam tocando não tinham nada a ver com samba, mas mesmo assim ela cantava o sambinha de sempre e dizia para o menino sambar.
- Outra forma como Marli se referia a D. (negro) era “negão” ou “neguinho”.

- Em outra ocasião, Marli brincava de fazer cócegas em D. (negro/1 ano) e o chamava de “neguinho gostoso”, em seguida foi brincar da mesma forma com I. (branco) e dizia: “Cadê meu branquinho lindo?”.
- Dulce (pajem/branca) trouxe duas bonecas tipo “Barbie” que estavam na sala dos bebês, quando Marli viu as bonecas, ela me chamou e disse para que eu observasse o que iria acontecer. Ela pegou as bonecas e disse: “D. (negro/1 ano) olha as loiras”, e imediatamente D. estende a mão para pegar as bonecas, então Marli diz: “Ele adora uma loira, não pode ver” (risos). Depois ela pergunta: “Elas são bonitas?”, ele responde que sim.
- Uma outra forma que também classifiquei como pejorativa foi a maneira com que as pajens se referiam ao modo que R. (negro) comia. Nice (pajem/branca), responsável pelas crianças de 2 anos, diz para R: “Ai, R., que lambança você faz para comer”. E vem me dizer que R. (negro), além de querer ficar comendo com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Numa outra ocasião no refeitório, Marli (pajem/branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio me dizer com a maior cara de nojo: “Olha o jeito que o R. come. Nossa!”. J. (loiro/2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto Nice (pajem/branca) só dizia: “Não pode derrubar a comida assim”. Esse menino citado anteriormente era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei o nome dele para as crianças da sala, pois ele ainda não falava e as crianças disseram “loiro”, Nice (pajem) então disse: “O nome dele é J., mas nós só chamamos ele de “loiro”.
- Outro estereótipo também corrente na creche é de que as travessuras sempre estão associadas às crianças negras. Na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado, de acordo com as pajens, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro”.
- Antes de conhecer V. (negro/1 ano), Marli (pajem/branca), responsável pelas crianças de 1 ano, já havia mencionado a forma como o menino se comporta, concluindo que ele é terrível. Quando V. (negro) chegou, passados alguns minutos, ele começou a arrastar os berços, a pajem ficou brava com ele, que imediatamente saiu e procurou outra coisa com que divertir. Faço o seguinte comentário: “Nossa, ele consegue arrastar o berço” (estava dando ênfase na força física), então, Marli diz: “Você não sabe do que ele é capaz, ele é terrível”.





- Durante qualquer refeição no refeitório, V. (negro) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marli, “Ele não dá sossego”. Diante dessa situação, comecei a observar que I. (branco/I ano) não fazia nada de menos terrível que V. (negro), pois, observando o comportamento de I. (branco), percebi que ele também fazia as mesmas coisas que V. (negro). No entanto, o tratamento recebido diante de suas travessuras diferia do empregado a V. (negro). As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar berços, subir em cima da mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas, etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor.
- Dulce (pajem/branca) costumava chamar V. (negro) de “zup trup”, perguntei o que significava, e ela disse: “É no sentido de terremoto, que destrói tudo”.
- Num certo dia durante o almoço, Marli veio me dizer que o I. (branco) não pára quieto durante o almoço, que ele só quer andar pelo refeitório. Então, aproveitei para fazer o seguinte comentário e ver a reação de Marli: “Até que o V. (negro) ficou bem comportado hoje. Se o I. (branco) não ficar quieto, daqui a pouco ele tem que ficar no cadeirão”. Então, ela comenta: “Até que V. ficou quieto”. E em relação ao I. (branco), ela disse: “Se ele continuar andando sem parar aí, não vai ter jeito”. Interpretei essa frase da seguinte maneira: o I. (branco) não pára quieto, no entanto, todo dia Marli dá uma chance para ver se ele se comporta, ou seja, ela vai protelando essa situação ao máximo. Ao contrário de V. (negro), que não tem nenhuma chance de mostrar que está mais comportado, pois, independentemente de qualquer coisa, ele vai para o cadeirão.
- Em outra ocasião, estávamos no refeitório e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás, coisa rara de se ver, no entanto, antes de o menino terminar de comer, Marli o colocou no cadeirão, não entendi por que, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa, em seguida, se levantou e correu pelo refeitório, Marli foi atrás dele e só disse para ele ficar quieto; diante da situação, Raquel (pajem/negra) veio e sentou ao lado de I. (branco) dizendo: “Vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava”, só assim, para ele ficar sentado. Marli nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão. E o cadeirão era uma forma de castigar as crianças pelos seus atos, mas I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de pele diante desse tratamento diferenciado.
- Na sala das crianças de 2 anos, ocorre a mesma situação, Nice logo no início, quando cheguei à creche, veio me dizer que R. (negro) é impossível, ela diz: “O R. não tem limites”. Percebi também que R. (negro) não estava na lista dos preferidos de Marli (responsável pelas crianças de 1 ano), pois o dia em que Nice faltou, Marli a substituiu, então, num certo momento em que todos estavam folheando algumas revistas, R. (negro) estava embaixo da mesa quietinho. Marli quando percebe sua ausência e o encontrou embaixo da mesa, ficou brava com ele e me disse: “Esse menino não tem limite, ele é um furacão, desde do berçário, ele nunca se interessou por nada e continua do mesmo jeito”.
- Num outro dia no refeitório, Nice estava saindo com suas crianças, e Dulce fez o seguinte comentário: “Acho que o R. (negro) está mais quieto”. Nice diz: “Ele está é cada vez pior” e Marli completa: “Esse aí não tem jeito, diz que na casa dele é pior ainda”.
- Até no berçário tem um furacão negro, quando cheguei à sala pela primeira vez, Rute (pajem/branca) veio me dizer que W. (negro) “É um furacão, ele não pára quieto e fica tentando se apoiar em tudo para ficar em pé”. Num certo dia, W. (negro) estava se apoiando no carrinho em que N. (branca) estava dormindo; então, Dirce (pajem/branca) foi até lá e o retirou de perto do carrinho, só que em seguida ele voltou a se apoiar no carrinho; então, Dirce disse: “Você não vai parar? Então vai ficar aqui um pouco”, e o colocou de castigo em um berço (aqui o berço concretamente se caracterizou como prisão, cujo objetivo era tolher os movimentos da criança). Até os movimentos parecem ser proibidos. A situação se repetiu com V. H. (branco), que também estava se apoiando no carrinho em que L. (branca) estava dormindo e Dirce se aproximou dele dizendo em tom de brincadeira: “Ah, ah, ah, não pode subir”. Ela sorri para V. H. e o coloca no tapete. Aqui também parece sinalizar um tratamento diferenciado para brancos e negros, considerando que em relação à criança branca a pajem amenizou suas ações em contraposição a sua atitude com W. (negro).
- I. (loira/I ano) estava brincando com o fogãozinho, Marli (pajem) veio me dizer: “Você viu que linda a I., ela brinca que é uma gracinha”. Em seguida V. (negro/I ano) se dirigiu até o fogão, Marli fez o seguinte comentário: “Acabou a brincadeira da I.”, V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, então Marli vai até lá e diz: “Deixa ela brincar, vai para lá”. E me disse: “Ele estraga tudo”. E se dirige a ele novamente: “Se não parar, você vai para o berço, negruço”.
- No berçário, a cena foi semelhante. N. (branca) e V. H. (loiro) estavam brincando na cabaninha com bolinhas, W. (negro) estava no tapete e também resolveu ir até lá, então, Rute disse: “Acabou a brincadeira”. Ou seja, só porque W. (negro) dirigiu-se para onde as outras crianças estavam isso já significaria o fim da brincadeira.



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO PRÁTICAS DE PODER E CONTROLE: “PAPARICAÇÃO”, “FALTA” E “DISCURSO IGUALITÁRIO”

Na análise das práticas educativas ocorridas na creche em relação à questão racial, buscou-se apreender as suas manifestações nas diversas práticas discursivas (baseadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não-discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica), que se articulam e se combinam e nos subjetivam.

As práticas discursivas e não-discursivas, segundo Foucault (1987), são lidas, analisadas e entendidas como práticas de poder. As práticas de poder, que são práticas de subjetivação, atuam a partir do princípio da individualização, pois segmentam uma massa humana informe em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira, segundo Foucault (1987, p. 125), “cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos”.

Assim, o poder disciplinar age a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002, p. 88), o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma ditando “o que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, determinando se o indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra”.

Segundo Costa (1983, p. 50), a norma, diferentemente da lei que se configura como um poder essencialmente punitivo, coercitivo, tendo como mecanismo fundamental a repressão, embora possa incluir em sua tática também o momento repressivo, visa prioritariamente prevenir, tendo a regulação como mecanismo de controle que estimula, incentiva, extrai ou exalta comportamentos e sentimentos tidos como aceitáveis. “Pela regulação, os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais”.

Para Veiga-Neto (2003, p. 90), a norma “é o elemento que, ao mesmo tempo que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos;

por isso, ela permite a comparação entre eles. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva, insuportável”. Diante disso, tal diferença passa a ser considerada um desvio.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras a partir da “exclusão”⁴ de uma certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, entre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessa prática, nas seguintes situações descritas anteriormente: recusa ao contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e “bom comportamento” e estereótipos presentes na relação pajem-criança negra.

No entanto, as práticas educativas descritas anteriormente, apesar de se referirem às crianças negras em específico e podendo ser analisadas somente com base no critério racial, não são semelhantes, pois, como já foi descrito, o poder disciplinar atua sobre os corpos a partir de uma individualização. As práticas em relação às crianças negras/crianças negras e gordas/criança negra suada diferem umas das outras, pois cada criança ocupava ora uma posição, ora outra, a partir das classificações: a criança bonita, a criança educada, o “furacão”, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras, o “lambão”, o “negruço”, etc.

Por meio das disciplinas, aparece o poder da norma. Segundo Foucault (1987, p. 153), “as marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”.

Assim, os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em toda uma micropenalidade do corpo num todo social homogêneo:

- Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido;
- Um corpo negro gordo excluído de algumas brincadeiras com a pajem devido ao seu peso e também por ser considerado causa de problemas na coluna;

⁴ *Exclusão*: a palavra não está sendo utilizada para designar um ato de segregação das crianças negras, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação.



- Um corpo negro suado que tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um” lança de si odores, vapores que acabam fazendo do outro também “um” a partir da umidade que perpassa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude.

Portanto, as crianças que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma tinham o poder de fazer “fugir”, fazer “vazar” os modelos de comportamento, de estética, utilizados no tratamento diário da creche a partir dos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não.

Dessa forma, de acordo com Veiga-Neto (2003, p. 90), “a norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal”. Assim, a criança nessa relação com o adulto está submetida a um tipo de relacionamento baseado na dependência e na submissão das primeiras em relação às últimas e também na prática de subalternização do adulto em relação à criança e do branco em relação ao negro.

Os apelidos que também eram uma constante no dia-a-dia da creche expressavam um processo de comunicação no qual a linguagem era utilizada para classificar as crianças que de alguma forma desviavam da *norma*, como mostram os exemplos:

- L. (negro/1 ano), por causa de seu tamanho, tinha os seguintes apelidos: “esquilo”, “espirro de gente” e “coisa miúda”;
- B. (negro/1 ano), devido ao seu peso era chamado de “bolo fofo” e “batatão”;
- V. (negro/1 ano) era chamado de “zup trup”, que, segundo as pajens, significava “terremoto”, “furacão”;
- A. (negro/3 anos), seu apelido era “periquito”;
- P.R. (negro/2 anos), “Amado Batista”, as pajens diziam: “Ele está mais para Amado Batista do que para Paulo Ricardo”⁵;
- B. (branco/3 anos), por causa do seu peso, era chamado de “Faustão”⁶;
- P. (branca/3 anos) tinha o apelido de “taturana” em razão de ter sobrelhas grossas;
- H. (branca/3 anos), era chamada de “loira do banheiro”, porque sempre era a última a sair do banheiro;
- G. (branca/3 anos), era chamada de “lambisgóia” por causa de sua estrutura física, muito magra.

⁵ Nomes de cantores.

⁶ Apresentador de televisão.

De acordo com Silva (1995, p. 57), o apelido é um contexto de fala em que as mensagens verbais expressam a tentativa de domínio de uma pessoa sobre a outra. E as crianças eram chamadas por seus apelidos em sua presença. Na sala das crianças de 3 anos, estas já chamavam seus colegas por esses apelidos, conferidos pela pajem responsável por eles, que era negra.

No entanto, quando as pajens chamavam as crianças por meio de apelidos, estas também de forma simultânea se desqualificavam, pois a partir do momento em que cuidavam de “esquilos”, “batatões”, “taturanas”, “lambisgóias”, elas se miniaturizavam diante de suas próprias práticas, que faziam das crianças “seres menores”, no sentido de hierarquicamente inferiores, dependentes e subalternos.

Isso é o que Silveira (2001) denominou em sua pesquisa como “apequenação” das crianças, ao constatar que existe um processo que transforma a criança em algo pequeno ou menor, sem importância e infantilizada. A autora também concluiu que as profissionais ainda eram marcadas pela noção de pequeno, ou seja, a professora produz (por meio de sua prática) e sofre (por ser considerada uma profissional que pertence a uma “subordem”) essa apequenação.

São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos. De acordo com Foucault (1987), o poder é uma prática social constituída historicamente que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo.

No entanto, essas crianças, que de alguma forma eram “excluídas” do “carinho” das pajens por não interessarem tanto a elas como determinadas crianças, estariam livres de certas práticas educativas superficiais que estavam baseadas numa relação pajem–criança na qual a “paparicação” era o eixo central.

Isso pode parecer negativo, mas não é, pois o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle, por isso é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras estavam “excluídas” de ser tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

O problema é o que as pessoas e a sociedade fazem com isso, pois, se alguém está fora, então, pelo sentido que geralmente se dá às coisas, essa pessoa deveria ser triste, se sentir mal-amada, rejeitada, o que acaba se transformando em carências fabricadas.

Durante as entrevistas realizadas com as pajens, estas, quando questionadas sobre o que a creche oferecia para as crianças, de



forma geral apresentaram como resposta o cuidar (relacionado a banho e alimentação) e também o carinho (paparicação) como sendo eixo da relação de trabalho entre adulto e criança, ou seja, cria-se um imaginário da criança pobre como aquela que precisa da “paparicação”, visando suprir carências afetivas e materiais, como podemos verificar pelas falas.

Respostas mais freqüentes:

- Atenção, carinho, alimentação, higiene (83,6%);
- A creche oferece o cuidado, mas também a parte pedagógica (16,4%).

De acordo com o que as pajens disseram a respeito do que a creche oferece para as crianças, podemos perceber também a forma como as famílias são vistas por elas. A partir dos dados, podemos concluir que as famílias e as crianças são “povos faltantes”, ou seja, que tudo falta para as crianças em virtude do pouco tempo dos pais, porque trabalham ou mesmo por negligência da parte de alguns.

Em entrevista, a diretora da creche disse o seguinte a respeito das crianças: “O cuidar e o educar têm que andar juntos e estar buscando uma autonomia maior dessas crianças, porque, independentemente do meio social onde elas estão inseridas, a autonomia delas eu acho que é imprescindível para que elas aprendam realmente a conhecer, a se cuidar sozinhas e a não ficar dependentes; uma da mãe que trabalha o tempo todo fora, outra da mãe que não quer dispensar seu tempo a ela”.

As falas evidenciaram uma ênfase das pajens e da própria diretora na “carência afetiva” e “material”, ou seja, lidam com uma “criança carente” que deve ter na creche o que as pajens supõem que não encontram em casa e, a partir disso, estabelecem uma relação na qual a paparicação é seu eixo central. A idéia de “compensar carências” ainda está presente como um ranço do assistencialismo e, como consequência disso, a instituição também se torna produtora de carências e ao mesmo tempo provedora dessas faltas.

A creche estaria esvaziada do seu caráter público e político⁷ e tornando-se cada vez mais privada, fraterna e doméstica. No entanto, a fraternidade suprime a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade, tendo como modelo de organização a família e o parentesco. Adquire, assim, um caráter altamente discriminatório, porque, quando não há essa “identificação” na relação entre os “iguais”, ou seja, quando o “outro” não é uma cópia de mim, como era o caso da creche,

então há uma redução do outro ao mesmo, constituindo-se em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade. Ao mesmo tempo, assemelha-se, segundo Ortega (2000, p. 72), às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas. Isso é o resultado da busca pela “segurança” em relação a tudo que temos, por isso se exclui o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, com o que não nos identificamos.

Essas crianças, que de alguma forma não estavam entre as “preferidas” e conseqüentemente estavam “fora” da prática da paparicação, tinham a possibilidade de escapar ao controle produzido pelo âmbito relacional e se transformar em outra coisa diferente do modelo homogeneizante, pois, de acordo com Deleuze (1992, *apud* Jódar e Gómez, 2002, p. 32), “se os nômades nos interessam tanto, é porque são um *devenir*, e não fazem parte da história; estão excluídos dela, mas se metamorfoseiam para reaparecer de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social”.

No entanto, apesar das preferências das pajens por algumas crianças, quando questionadas a respeito da consideração ou não da questão racial e das diferenças de um modo geral no desenvolvimento do seu trabalho, elas deram respostas que mostraram que atuam como se não houvesse distinção. Essa é a perspectiva de trabalho com o diferente que geralmente a instituição escolar utiliza, como mostraram as falas.

Resposta mais freqüente:

- São todos iguais (100%).

No entanto, esse discurso da igualdade traz consigo algumas conseqüências, pois, de acordo com Gonçalves (1987, p. 29), “à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um segmento importante da população brasileira”. Assim, a afirmação de que “todos são iguais” encaminha-se na tentativa de homogeneização das crianças.

As pajens trabalhavam como se não houvesse diferenças, a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de adotarem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos segundo uma quimérica democracia racial, a partir da idéia de que o preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça. Idéia oriunda das obras de Gilberto Freyre, que afirmava haver uma convivência cordial, harmônica e *fraterna* entre negros e brancos no Brasil.

⁷ O conceito de “político” está sendo entendido, segundo Arendt, como o espaço público, o espaço do agir humano, por isso não liga o espaço público ao Estado, pois para ela não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, sem, contudo, necessitar de um suporte insitucional (Ortega, 2000, p. 23).





De acordo com Hofbauer (1999, p. 220), na concepção de Freyre, “os pilares da Igreja Católica e da família patriarcal do engenho fizeram com que as relações entre as três raças e/ou culturas do Brasil apresentassem uma convivência harmoniosa”. O que levava Freyre a ver a miscigenação de forma positiva, pois “é vista como uma espécie de ‘ponte’ capaz de ligar e superar as diferenças entre as raças (culturas) e serve, ao mesmo tempo, como prova da suposta harmonia racial no país”. Idéia que ainda sobrevive como um ranço na nossa sociedade como pôde ser verificado nas falas das entrevistadas.

Segundo Ortega (2000, p. 65), “a estratégia discursiva contida na proclamação de uma fraternidade universal (‘todos são irmãos’) conduz amiúde a negar a *status* de humanidade aos indivíduos não pertencentes à mesma raça, nação ou religião, dando lugar à seguinte afirmação pseudo-universal: ‘somente meus irmãos são homens, os demais, animais ou feras’, pois, para poder atingir um *status* de universalidade, a fraternidade deve ser, em primeiro lugar, particular, exemplar; isto é, européia e masculina”.

Mas é preciso ressaltar, ainda, que as pajens também são subjetivadas a partir de um modelo de políticas públicas e de formação excludente de se entender e pensar as diferenças, já que, segundo Kohan (2002, p. 128), “há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”.

Diante disso, na creche havia uma essencialização das diferenças que levava às classificações das crianças somente a partir dos binarismos branco ou preto, tendo o predomínio do primeiro para avaliar e validar todos os demais e caracterizando as diferenças como desvio.

Hall (2003, p. 345), a partir de uma nova lógica de se entender as diferenças, utiliza Paul Gilroy para recusar o binário *negro ou britânico*, sugerindo a troca do *ou pelo e*, já que, no primeiro caso, permanece um local de contestação constante, e, no segundo caso, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária.

Nesse ponto, entramos na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade, para Hall (2003, p. 345), a conjunção e nos possibilita não esgotar todas as nossas identidades, já que se pode ser, segundo o autor, negro e britânico, ou seja, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um *mesmo mutável*.

Dessa perspectiva, as pajens ainda não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade plural.

UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DA “PAPARICAÇÃO”, DA “FALTA” E DO “DISCURSO IGUALITÁRIO”

Na relação entre as pajens e as crianças, ocorria algo que denominamos de “paparicação”, sendo que as negras estavam na maior parte do tempo fora dessa prática, a partir de um processo de exclusão que não está sendo entendido como um ato de segregação, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre as “preferidas”.

É preciso considerar que há uma positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle, que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas.

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse diferença (“Todos são iguais”). Havia um apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da idéia da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Durante as entrevistas com as pajens, as falas evidenciaram uma ênfase na “carência afetiva” e “material” das crianças, que produzia práticas vinculadas à idéia de criança “faltante”, ou seja, uma visão de criança pobre como aquela em quem predomina a falta. Assim, a creche se constitui em um equipamento coletivo público prisioneiro de práticas de caráter cada vez mais “privado” e “doméstico”.

O caráter “doméstico” ao qual a creche parece estar presa tem como princípio a fraternidade, no entanto, ela diminui a distância entre as pessoas, pois é sempre interpretada em termos de parentesco, de uma comunidade identificatória. Entretanto, quando essa identificação não ocorre, ou seja, quando o *outro* não é uma cópia de *mim mesmo*, há uma supressão/anulamento das diferenças, o que é altamente discriminatório, e a possibilidade de nos transformarmos com o *outro*, de nos abriremos para o *novo* é descartada.

A questão do “tempo” aparece de forma constante no cotidiano da creche por meio da rotina, que submete as crianças ao ritmo determinado pelo adulto: o tempo para falar, para dormir, para as refeições, para orar, para a brincadeira, para a tarefa, a partir de uma regularidade das atividades e do próprio tempo (Foucault, 1987).



É por essa organização diária que está pautada a socialização das crianças inseridas nessa instituição que ainda se encontra presa, segundo Faria (1999), a um modelo rígido de escola, casa e hospital. É uma instituição que tem como base a casa (espaço doméstico), a escola (processo de escolarização e socialização), o hospital (os cuidados com o corpo) e a prisão (o berço como uma forma de controle), que, conseqüentemente, produz um determinado tipo de indivíduo, de criança e de aprendiz por meio da disciplina do corpo, da padronização dos movimentos e da homogeneização das formas de ser criança.

Isso se refere a uma prática assistencial e a uma visão dos pobres como aqueles que devem ser educados a partir de uma moral, já que essa prática assistencial (que é uma prática de produção de sujeitos) não significa apenas alimentar e higienizar, mas enquadrar os pobres às regras que fazem funcionar a sociedade disciplinar. A forma correta de comer, de sentar à mesa, de agradecer a Deus pelo alimento, de pentear o cabelo, de se higienizar significa a supressão das diferenças, ou seja, a necessidade de todos se comportarem conforme o que convencionalmente se estipulou como o correto a ser seguido.

Diante disso, é preciso pensar outras formas de entender essa instituição para além da casa e as pajens para além de substitutas das mães. Não temos a fórmula, mas uma das condições diz respeito à forma de se pensar a criança também para além da tríade: pobreza/falta/paparação, pois, segundo Abramowicz (2003, p. 15), “as categorias de infância e pobre têm servido na área das ciências humanas, sobretudo para a desqualificação, por um lado, das crianças que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres que são aqueles em quem predomina a falta: falta educação, falta moradia, falta consciência, massa amorfa, senso comum e finalmente o fracasso escolar, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta”.

Precisamos de uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade para que, segundo Jódar e Gómez (2002, p. 34), “diante da vergonha de ser homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (Adorno, 1998), uma resposta possível é devir-outro, o outro de homem”. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma do homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão.

Isso é o que Katz (1995, p. 93) chamou de “crianceria”, dando-lhe o seguinte significado: “onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente”. É o que Deleuze denominou de “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos.

De acordo com Jódar e Gómez (2002, p. 35), “devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser homem”, é um processo que não reivindica um estado identitário, codificado, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual “não seja possível distinguir-se de *uma* criança”. Esse “uma” sendo usado como uma forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada.

Por isso, de acordo com Guattari (1985, p. 53), “o que conta na creche não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças”. Um trabalho que muitas vezes se desenvolve a partir de uma modelagem, de um adestramento da criança aos saberes e aos valores da sociedade dominante, e para fazer o inverso disso seria preciso “recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo psicológico estereotipado”.

Assim, experimentar e explorar o “devir-criança como um modo diferente de se fazer educação e também de pensar a própria criança, ou seja, que as noções de educação e criança devenham outra coisa”, tendo como base a infância, como experiência propulsora da educação.

Dessa forma, parafraseando Jódar e Gómez (2002, p. 35), “introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar ‘para’ as crianças (...). Ao contrário, esse ‘para’ é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos”. Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma” e também não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz A. O direito das crianças à educação infantil: proposições. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas, 2003, v. 14, n. 3, p. 13-24.
- Afonso L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1995, n. 93, p. 12-21.
- Ariès P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- Cavalleiro E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Costa JF. *Ordem médica e norma familiar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- Deleuze G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- Deleuze G, Guattari F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996; v. 3.
- _____. "Devir-intenso, devir-animal e devir-imperceptível". In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997; v. 4, p. 11-14.
- Faria ALG, Palhares MS (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).
- Foucault M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Gilroy P. *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM, 2001.
- Guattari F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2.ed. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Hall S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- Hofbauer A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.
- Jódar F, Gómez L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre, 2002, v. 27, n. 2, p. 31-46.
- Katz CS. Crianceria: o que é ser criança. *Cadernos de Subjetividade*. Campinas, 1996, p. 90-96.
- Kohan WO. Entre Deleuze e a educação. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre, 2002, v. 27, n. 2, p. 123-130.
- Ortega F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- Silva CD. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- Silveira DB. A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. *24ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, outubro de 2001 (disponível em <http://www.anped.org.br/24/P0791349870850.doc>).
- Souza YC. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- Stevenson HW. *Studies of racial awareness in young children*. SA, 1967.
- Veiga Neto A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974-1990)

O estudo procura contextualizar historicamente a contribuição do movimento negro na construção de propostas educacionais para uma sociedade mais democrática. Entre as pedagogias desenvolvidas por esse movimento, destacamos: a pedagogia interétnica de Salvador, proveniente do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (1978); a pedagogia multirracial formulada por Maria José Lopes da Silva, no Rio de Janeiro (1986); e a pedagogia multirracial e popular, em processo de constituição pelo Núcleo de Estudos Negros, em Santa Catarina (2001).

Optou-se por estudar a pedagogia interétnica (PI), de Salvador, na Bahia, suas referências, sua história, por ser a primeira proposta elaborada por uma organização do movimento negro (MN) e sistematizada por um dos seus integrantes ao aplicá-la experimentalmente em escola e outros campos. Desse modo, pretende-se contribuir para o conhecimento das relações raciais e para a educação no Brasil.

Realizaram-se análises de organizações negras, buscando reconstruir a trajetória de elaboração da pedagogia interétnica. Para tanto, executaram-se entrevistas semi-estruturadas com os formuladores da PI e integrantes do MN. Examinaram-se documentos com o objetivo de proporcionar uma visão histórica da experiência. Foram interlocutores privilegiados:

- Manoel de Almeida Cruz (1950-2004), sociólogo, um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) e o principal formulador da pedagogia interétnica;
- Geruza Bispo dos Santos, pedagoga, trabalhou como coordenadora pedagógica na Escola Criativa Olodum e na implementação da PI, no período de 1993 a 1997;
- Lino Almeida, um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU) na Bahia, começou a militância originalmente na Sociedade Male Cultura e Arte Negra, posteriormente constituiu o NCAB;
- Jônatas C. da Silva, atuou desde 1978 no MNU, primeiramente em São Paulo e depois na Bahia, é diretor e coordenador do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê;
- Ana Célia da Silva é professora da Universidade Estadual da Bahia (Uneb), fundadora do MNU/BA, responsável pela formação no projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê;
- Raimunda Rodrigues Pedro, pedagoga, professora e ex-diretora da Escola Municipal Alexandrina dos Santos Pita, que implementou a PI em 1984.

Com isso, na leitura e na releitura dos vários materiais disponíveis, buscou-se perceber os elementos mais significativos e relevantes que emergiram das várias falas e dos documentos analisados.

IVAN COSTA LIMA

DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO PELA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,
MEMBRO FUNDADOR DO NÚCLEO
DE ESTUDOS NEGROS
dofonos@yahoo.com.br

ORIENTADORA

VÂNIA BEATRIZ MONTEIRO DA SILVA
(UFSC)



MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

No campo educacional, o MN, numa perspectiva de rediscutir o papel que os sistemas de ensino devem assumir ao pensar a relação entre educação e sociedade brasileira, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas (Gomes, 1997). Além de apontar as contribuições a partir do ponto de vista do próprio movimento negro, Gomes afirma: “Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro como amorfo e indolente, estará contribuindo para a reprodução do racismo” (Gomes, 1997).

Nesse sentido, o desconhecimento da proposta pedagógica desenvolvida pelo movimento negro nos sistemas de ensino, pela sociedade e pela história da educação brasileira tem de ser superado.

Como aponta Cunha Júnior (1999, p. 22), os temas mais trabalhados em pesquisas universitárias envolvendo afrodescendentes¹ e educação são: “sala de aula”, currículo (explícito e oculto) e “relações étnicas e de poder no espaço escolar. A maioria dos trabalhos, de alguma forma, enfoca a temática da identidade étnica e as representações sociais”. Existe, pois, uma lacuna no que diz respeito às propostas educativas formuladas pelo movimento negro. Isso acontece, segundo Barcelos (1996, p. 190), porque a tradição teórica de “novos movimentos sociais” não presta atenção ao fator racial.

Como se vê, cabe tentar explicitar as relações entre a mobilização racial, o conjunto da sociedade civil e o Estado a fim de situar e valorizar na história educacional outras experiências de educação popular além das desenvolvidas por Paulo Freire²:

(...) um fato a se considerar é que enquanto as propostas pedagógicas de Paulo Freire foram assumidas e massificadas pelas esquerdas e pela Igreja, o mesmo não ocorreu com as propostas do Movimento Negro. As falas de Correia Leite, sobre os anos 20, e de Abdias do Nascimento sobre os anos 60/70 são convergentes no sentido de indicar que o comunista sempre entendeu que não havia questão racial, não havia causa de negros, ou a questão racial era subtopia para as esquerdas, a eterna questão classe *versus* raça (Romão, 1997, p. 31).

Já nas primeiras décadas do século XX, jornais escritos por negros, notadamente em São Paulo, desempenharam funções educativas ao denunciar o racismo e a violência policial ao destacar a história de negros proeminentes, como Luiz Gama e José do Patrocínio, ao incentivar pais a manterem seus filhos na escola e adultos a procurarem se alfabetizar. Essas iniciativas contribuíram para a constituição de um movimento político, a Frente Negra Brasileira (FNB)³, em 1936, e dissolvida em 1937 pelo governo Vargas, quando foram proibidos de atuar os partidos políticos. Além de seu caráter político, a FNB criou uma escola primária, buscando dar conta da tarefa que a escola oficial não propiciava (Romão, 1999a).

A questão da identidade racial já aparecia nas preocupações da FNB, como Fernandes (1965, p. 85) apresenta: “(...) é neste período que o negro se afirma na cena histórica rejeitando a imagem de ‘preto’ ou do ‘homem de cor’, reafirmando a necessidade de quebrar o isolamento, incorporando o protesto negro e firmando-se no contexto social como ‘raça’”. Para esse autor, era um momento histórico e social para a afirmação de uma identidade racial capaz de alterar a situação de desigualdades.

Outra iniciativa importante, entre as décadas de 1940 e 1960, foi o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a liderança de Abdias do Nascimento⁴, que articulava participação política, artística e educacional (Muller, 1999a; Gonçalves, 1998). Apesar de uma crítica à atuação do TEN como elitista empreendida por alguns autores, entre eles, Barcelos (1996), o referido autor, no entanto, afirma que: “(...) com o TEN, aumentou o tom da crítica às relações raciais no Brasil. Ricardo Muller menciona um documento originado em um dos diversos encontros organizados sob o patrocínio do TEN, que propõe, entre outras medidas, a criminalização da discriminação racial” (Barcelos, 1996, p. 197).

Tais experiências significativas da história do movimento negro se associaram a outras formas de organização e resistência, que foram interrompidas com o golpe militar de 1964.

Nos anos 1970, com a retomada dos movimentos populares, novo impulso é dado ao MN, em virtude do surgimento do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNCUR)⁵, em 1978, na cidade de São Paulo, constituído a partir de um ato de protesto pelas mortes dos trabalhadores Robson Silveira da Luz, em Guaianazes, e de Newton Lourenço, no bairro da Lapa, pela polícia.

¹ Este conceito formulado pelo autor tem como base comum as diversas etnias e nações de origem africanas, não é único e se preocupa com os graus de mesclas interétnicas no Brasil. Essas etnias são diversas e não se constituem de fenótipos, ou em conceitos biológicos filtrados por elaboração em torno da idéia de raça. Nesse estudo, utiliza-se “negros” para identificar os descendentes de africanos, tendo em vista seu uso histórico em contraponto às idéias racialistas baseadas em condicionantes biológicos. Como salienta Pereira e White (2001, p. 259): “A palavra *negro* expressa a noção de identidade assumida e, ao mesmo tempo, procura subverter os significados negativos associados a ela desde o período escravista”.

² O trabalho de Freire não aborda diretamente as relações raciais, mas o racismo foi duramente condenado por ele, como aponta McLaren (1999), principalmente a partir do desenvolvimento de programa de alfabetização em vários países africanos, nos anos 1970.

³ A este respeito ver Leite (1992) e Fernandes (1965).

⁴ Abdias do Nascimento é artista, professor, escritor, foi senador da República pelo Estado do Rio de Janeiro em 1997 e é autor de vários livros sobre a luta contra o racismo no Brasil.

⁵ Para mais detalhes da constituição deste movimento ver Cardoso (2002), MNU (1988).



Essa organização, além dos atos de denúncia, buscou situar que as desigualdades entre negros e brancos não se davam apenas pela luta de classes, assim como indicava a importância da questão da educação como uma bandeira de luta prioritária.

A partir disto, o debate da existência do racismo na sociedade brasileira passa a ser fruto de discussões em vários campos, entre eles, as universidades e os meios de comunicação.

No campo educacional, os estudos apresentados por cientistas sociais, educadores e militantes do movimento negro apontavam a profunda marginalização dos setores populares e, em especial, dos negros.

Foram discussões que contribuíram para a construção de uma corrente que identificava as desigualdades entre negros e brancos, em termos de relações raciais (Hasenbalg, 1979; Rosenberg, 1997; Silva, 1988). Corroborando com essa corrente, é Hasenbalg (1979, p. 20) que afirma:

Sem dúvida alguma a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classes que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial.

Dessa forma, para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o movimento negro elaborou propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais.

RELAÇÕES RACIAIS E AS PROPOSTAS EDUCATIVAS

A partir do ressurgimento das organizações do movimento negro no Brasil, a educação tem sido apontada como uma das grandes preocupações deste setor, porque é considerada uma das políticas públicas indispensáveis para a organização dos setores marginalizados.

Foi com essa concepção que o movimento negro, na sua trajetória, procurou construir e desenvolver propostas pedagógicas no sentido de modificar o espaço da educação⁶. Esse estudo, pois, volta-se para aquelas propostas nomeadas pelo MN como pedagogias, tendo em vista que, por todo o Brasil, este movimento desenvolveu intervenções no espaço educacional.

Assim, denominadas por pedagogias, temos, em 1978, a pedagogia interétnica (PI) do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador. A PI estruturou-se levando em consideração tanto o negro quanto o índio, mas, pelo que se aponta até aqui, o interesse serão as questões formuladas sobre o negro.

Em 1986, tem-se a pedagogia multirracial (PM), desenvolvida por Maria José Lopes, no Rio de Janeiro, que utilizava como referência pressupostos da PI. Além disso, a referida autora da PM argumenta que:

(...) escola deve ser considerada não apenas o espaço para a apropriação do saber sistematizado – como entendem algumas concepções pedagógicas – mas também o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos (...) a escola deve deixar de ser o espaço e negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças (Lopes, 1997a, p. 25).

Em 2000, a proposta é desenvolvida em Santa Catarina pelo Programa de Educação do Núcleo de Estudos Negros (NEN), intitulada pedagogia multirracial e popular, que, além de se basear nas concepções apresentadas pela proposta do Rio de Janeiro, pretende incluir as práticas educativas realizadas em outros tempos e espaços para além da escola, como, por exemplo, os movimentos sociais. A ênfase dessa proposta, como aponta um dos membros do NEN:

(...) está em desencadear a construção de proposta pedagógica que tenha a igualdade racial como princípio curricular, o que significa considerar o currículo escolar como instrumento capaz de contribuir com a erradicação de todas as práticas sociais racistas (Passos, 2002b, p. 41).

EXPRESSÕES DO MOVIMENTO NEGRO EM SALVADOR

A construção do movimento negro em Salvador, a partir da década de 1970, caracterizou-se por dois momentos: num primeiro, constituiu-se na esteira das várias ações de caráter cultural, de uma perspectiva de afirmação e valorização desenvolvida pela população negra no Brasil, com especial atenção ao espaço religioso; num segundo momento, em uma intervenção de caráter político e ideológico para a denúncia explícita do racismo e a reivindicação das condições de igualdade efetiva entre negros e brancos. Nota-se que esses dois momentos não são excludentes entre si, mas possuem articulações e contradições na trajetória desse movimento social.

⁶ No campo educacional, vários estudiosos, entre eles Cunha Júnior (1999), Pinto (1987) e Barcelos (1996), têm contribuído no balanço da produção e na revisão de literatura sobre o tema no Brasil.



A década de 1970, em Salvador, trouxe elementos essenciais para a criação de organizações negras, estruturadas em torno de uma ação cultural e política do negro, em vários espaços sociais. Do ponto de vista sociocultural, havia o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (1974), a Sociedade Male Cultura e Arte Negra (1975) e o Grupo de Teatro Palmares Inaron (s/d). De uma perspectiva mais cultural, eram os Blocos Afros, com especial atenção ao Ilê Aiyê (1974). No aspecto mais político, o surgimento do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (1978), primeiramente em São Paulo e depois em Salvador. Esse conjunto de organizações assumiram um caráter mais contestatório da condição racial no Brasil e na Bahia, onde a cultura tornou-se ideologia e política na construção da identidade social do negro em Salvador.

Os depoimentos colhidos são convergentes na percepção da importância da ação cultural como um elemento mobilizador da população negra, mesmo sem explicitar, inicialmente, o conflito racial existente diante de uma sociedade na qual o *status quo* apregoava a existência de uma democracia racial, aliado pelo fato de um dos entrevistados a existência de "(...) um clima de terror extremado, e qualquer manifestação cultural ou política que fosse diferente e viesse de encontro a padrões estabelecidos da ordem vigente era cuidadosamente vigiada e duramente reprimida" (Silva, 1988, p. 278).

Pode-se dizer que foi a década de 1970 que propiciou o aparecimento de organizações que iriam aliar essa característica cultural da cidade com uma preocupação de cunho mais político e ideológico, na qual temas como identidade, revoltas negras, entre outros, que até então estavam diluídos, apareceram e começaram a dar uma nova configuração ao debate das relações raciais.

Esses novos grupos são influenciados por vários fatores, como indica Bacelar (2003). Um deles, pela constituição de blocos de índios, que já congregavam uma grande parcela de negros. Outro, do ponto de vista estético, foi a influência da moda representada pelos cabelos e roupas, como do grupo Jackson Five, e a grande influência do *black soul*. Além dessas, do ponto de vista político, o referido autor identificou:

o movimento dos pantera negras nos Estados Unidos e as notícias sobre as figuras emblemáticas das organizações negras norte-americanas, como Martin Luther King, Malcom X, Ângela Davis. Porém, não só, tomava-se conhecimento da existência de fortes movimentos de resistência popular contra o jugo colonial nos países africanos lusófonos, ou seja, Angola, Moçambique e Guiné-Bissal (Bacelar, 2003, p. 232).

O espaço universitário, apesar das dificuldades de acesso aos negros, permitiu o surgimento de outras organizações, como a Sociedade Malê Cultura e Arte Negra, e também o NCAB, que aliava estudo e ação cultural.

É o conjunto desses elementos socioculturais que fez aparecer, em 1974, o Bloco Ilê Aiyê. Esse bloco inicia o questionamento do papel da cultura diante os agentes do Estado, com o intuito de problematizar a ideologia dominante e de valorização da cultura negra, como declara um dos entrevistados, definindo como "expressão dos anseios de grupos de negros em busca de auto-afirmação cultural. Por auto-afirmação cultural, entenda-se: os negros têm uma história baseada em sua herança africana e querem que essa história seja resgatada, expandida e assumida, ao menos na Bahia (...)" (Silva, 1988, p. 281).

Como se vê, foi com esse repertório político e cultural que, no ano seguinte, 1975, o Bloco se apresentou no carnaval baiano invocando o "Poder negro", o "Mundo negro", subvertendo a harmonia e a homogeneidade racial e cultural vigentes em Salvador naquele momento. Foi significativa a reação da sociedade baiana a este ato, no dizer de Silva, "revolucionário", tendo como exemplo a nota do jornal *A Tarde* (12/2/1975), que teceu críticas a ousadia do Bloco revelando ao gosto da época uma infiltração, no Bloco, de comunistas.

Ressalta-se que essa nova conformação, de uma mensagem predominantemente cultural alicerçada numa nova perspectiva da identidade do ser negro em Salvador, como base para uma mobilização da população negra, sobre assuntos até então não tematizados, se irradiou nos anos seguintes, com as mesmas características do Ilê, como indica Bacelar (2003, p. 234) por vários "(...) bairros significativos de Salvador: em 1978, foram criados o Afoxé Badauê (Engenho Velho de Brotas) e o Bloco Male de Balê (Itapoã); em 1979, o Bloco Olodum (Pelourinho); em 1980, o Afoxé Ara Ketu; em 1981, o Bloco Muzenza (inicialmente na Liberdade)", contribuindo para debater e questionar a situação da população negra em Salvador.

Identifica-se como outro elemento significativo do contexto social, político e cultural da Salvador do começo dos anos 1970 e na estruturação de um movimento negro com um olhar mais crítico, pelo intercâmbio dessas organizações com estudiosos e militantes que contribuíram para a constituição e a consolidação de uma consciência negra e que posteriormente se tornariam lideranças nacionais, especialmente as figuras de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento. Outra referência foi a figura de Guerreiro Ramos, que propunha uma sociologia do negro feita pelo próprio negro, a partir da assunção de sua condição racial e da tomada de consciência de sua negritude.

Pode-se inferir que esse conjunto de fatores da mobilização negra no início da década de 1970 criou o caldo para o surgimento, em 1978, do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), a partir da manifestação na cidade de São Paulo. Assim, o MNUCDR da Bahia buscou



delinear uma nova forma de pensar a sociedade baiana em relação ao conflito racial e, a partir deste debate, procurou articular os vários setores do movimento negro baiano.

Para Bacelar (2003), foi a partir da convergência de vários militantes, num “(...) momento do fim do AI-5, do fim da censura prévia no rádio e na televisão, retorno dos exilados políticos e restabelecimento do *habeas-corporis* para crimes políticos” (Bacelar, 2003, p. 240), e foi após a fala explosiva de Lélia que o Grupo Nêgo se articulou e se estruturou como núcleo do MNUCDR, na Bahia, como relembra Ana Célia:

(...) nós nos reunimos ali no Cemitério do Sucupira⁷, onde fica a gaiola das loucas, onde ficam os vereadores e fizemos a primeira reunião e demos o nome do grupo, Grupo Nêgo, que tem muitos jornais do MNU, os primeiros estão escritos Nêgo, com acento em cima, circunflexo. Nós fizemos esse grupo em maio, em junho ela [Lélia] voltou aqui, nós demos a ela (...) jogamos bocado de rosas vermelhas, ela foi recebida com flores, para ela conhecer o grupo. E quando ela manda um telegrama que ia ser fundado o MNU, nós mandamos um casal para lá, mandamos Lino Almeida parece, um dançarino que mora hoje na França com a mulher, e nós participamos da fundação do MNU em São Paulo e aí o Grupo Nêgo passou a Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial, sessão Bahia.

Nota-se que essa organização não ocorreu de forma tranqüila, pois o espectro da repressão política, apesar de um momento de distensão, pairava ainda sob a cabeça de todos, isso ficou evidente pelas dificuldades encontradas pelo MNU para realizar seu segundo Congresso (em novembro de 1978) em Salvador.

Na referida assembléia, entre outras importantes questões, foi definido o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra⁸, afirmando-se a estruturação do movimento negro para a sociedade baiana.

Mesmo diante das adversidades da época, o MNU colocava-se no papel de contestação política ligada à denúncia radical do racismo perpetrado pelas estruturas sociais e políticas hegemônicas em Salvador. Para eles, havia a necessidade de romper com tais estruturas oficiais e não numa perspectiva de negociação, como foi a estratégia engendrada por terreiros de candomblé e de algumas das organizações culturais. Portanto, havia uma desconfiança desses setores quanto à atuação preconizada pelo MNU, já que era este um período ainda marcado pela repressão política.

Diante de tais divergências e das diferentes visões de enfrentamento do conflito racial em Salvador, fizeram com que o MNU em Salvador redefinisse sua orientação aglutinadora e passasse a ser mais uma das entidades negras.

No entanto, como observa Barcelos (1996, p. 200): “(...) que ao se consolidar como uma organização do movimento negro, o MNU se estrutura em diversas cidades e estados, passando a ser a primeira organização de caráter nacional no contexto da mobilização racial no Brasil depois da FNB”, tornando-se uma referência para solidificar a luta racial em outros termos.

AS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO E DIFUSÃO DO NÚCLEO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

Como se demonstrou, foram vários fatores do contexto sociopolítico e cultural da Salvador da primeira década dos anos 1970, que contribuíram para a estruturação do movimento negro local, na esteira da emergência da reestruturação do movimento social no âmbito nacional.

Nesse sentido, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) surgiu em 1º de agosto de 1974, e se colocava, segundo seus fundadores, como a primeira organização do MN na Bahia⁹, sob o aspecto de ação política voltada para o questionamento da situação dos negros em Salvador, num espaço e numa perspectiva de intervenção diferenciados da criação do Ilê Aiyê.

Tem-se como dado que o espaço que propiciou o desenvolvimento do debate de uma outra forma de ação política, num período de intensa repressão, foi encontrado no Centro Cultural Brasil-Alemanha, apoiado na figura de seu diretor Roland Schaffner. Para os fundadores do NCAB, a associação com esse centro possibilitaria um espaço de interação entre intelectuais e militantes, dada a complexidade que o tema das relações raciais assumiria.

Percebe-se que a proposta do NCAB, identificando-se como uma organização de tipo novo, era uma releitura da herança africana, como observa Bacelar (2003, p. 236), na análise dessa entidade. Para este autor, o NCAB buscava “(...) criar uma movimentação política distanciada dos componentes da cultura tradicional dos negros. Tentariam criar uma ‘nova cultura’, onde estariam os componentes africanos

⁷ Cemitério do Sucupira foi o nome dado pelo povo de Salvador a um jardim suspenso na Praça Municipal de Salvador, construído no espaço anteriormente ocupado pelo prédio da Biblioteca, em 1971. O nome fazia alusão à telenovela “O Bem-Amado” (Silva, 1988).

⁸ Segundo registra Cardoso (2002, p. 66), essa proposta foi originalmente de iniciativa do Grupo Palmares, em 1971, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ver também o artigo de Silveira (2003), que recupera a trajetória desse grupo.

⁹ Segundo Manoel, “fizeram parte da constituição do CNAB: Roberto Santos, já falecido, Manoelito dos Anjos, Atolenildo Ferreira de Santana, Jorge Milton Conceição, Lino Almeida e outros companheiros que não me recordo os nomes”.



preservados, mas não por sua 'alienação e cooptação"', ou seja, buscava se diferenciar do que os setores hegemônicos da sociedade baiana e da academia entendiam sobre a cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, havia à percepção dos integrantes do NCAB da necessidade de uma nova interpretação da cultura. Segundo um dos seus participantes, em nota a um jornal local: cultura seria "ao contrário dos chamados grupos de dança negra, simples manifestações folclóricas distorcidas, prontas para turista ver e consumir" (*Tribuna da Bahia*, 15/12/1975). Nessa entrevista, reafirma-se a existência de uma intelectualidade que buscava outra maneira de valorização da contribuição do negro na história e na sociedade brasileira.

Percebe-se que, para obter reconhecimento público, mesmo com críticas ao mundo acadêmico, o NCAB se estruturou de forma paralela a departamentos existentes na universidade, compreendendo coordenadoria, vice-coordenadoria, tesouraria, secretaria e vários departamentos, tais como de sociologia, história, relações públicas, psicologia, antropologia e artes.

A partir disso, desenvolveu várias atividades que enfatizaram uma preocupação na discussão das relações raciais, tendo como foco as várias contribuições das áreas de conhecimentos das ciências sociais. Procurou também atualizar o debate e o desenvolvimento de pesquisas que pudessem revelar o preconceito racial e a necessidade de "conscientização" do negro e do branco.

Pode-se inferir que esse posicionamento atualizou um debate presente no cenário nacional¹⁰ marcado por uma intensa mobilização de organizações que foram criadas na década de 1970, que discutiam de modo crítico e radical as relações raciais no Brasil e a necessidade de afirmação de uma identidade racial negra a partir de uma nova abordagem da trajetória e da contribuição histórica do negro neste país.

Demonstra-se que, na constituição do NCAB, do ponto de vista de sua inserção na sociedade baiana, há uma grande preocupação em tematizar as relações raciais, a partir da crítica da "democracia racial" e da naturalização do lugar do negro na sociedade brasileira. Essa crítica estava alicerçada não apenas pela luta cultural, como apostava o Ilê Aiyê, como também pela via da pesquisa e da construção de um conhecimento científico sobre a história e a cultura, tendo como referência o acúmulo de saberes da trajetória de vida de cada um dos seus membros.

Nos documentos analisados, percebe-se a preocupação dos organizadores do NCAB em transformar esses vários debates em resultados práticos para o combate ao racismo, bem como em conteúdos para os sistemas educacionais, e, assim, poder se alterar a percepção da luta racial pelo debate teórico, como bem salienta Lino Almeida, na qual:

A construção de uma consciência teórica que foi a grande base que possibilitou que a gente travasse o primeiro combate, que foi o combate ideológico, porque o grande desafio de nós negros brasileiros era libertarmos pelo menos uma pequena parcela dessa comunidade da escravidão mental, como diz o Bob Marley, porque a partir daí a gente começou a construir essa coisa hoje gigante, que é o Movimento Negro Brasileiro.

Esses conjuntos de temas e preocupações educacionais foram estabelecendo a base para o trabalho posterior do NCAB de difusão no espaço educacional, que desembocou na construção da pedagogia interétnica, no final da década de 1970, e aprofundada durante os anos 1980.

O processo de construção da pedagogia interétnica deu-se a partir dos vários seminários, cursos, encontros, entre outras ações promovidas pelo NCAB, que contribuíram para a alteração da proposta inicial, chamada de educação interétnica, a fim de se afirmar como uma pedagogia. Tal mudança ocorreu pela percepção dos integrantes do NCAB de que falar em educação seria muito abrangente, e, portanto, falar em pedagogia significaria a possibilidade de sistematizar melhor a proposta pedagógica a partir de métodos e técnicas que efetivassem o que pensavam a respeito da história e da cultura dos afro-brasileiros para os sistemas de ensino.

Das ações constituídas pelo NCAB, realizadas por seus vários departamentos, destaca-se uma pesquisa sobre o preconceito racial contra o negro desenvolvida na cidade de Salvador, no ano de 1975.

Com a essa pesquisa, que serviu inicialmente de base para a formulação de um sistema de educação interétnica, buscou-se afirmar o viés acadêmico perseguido pelo NCAB, a fim de se reafirmar a existência de um pensamento próprio acerca das relações raciais em Salvador.

Parte do resultado final dessa pesquisa deve ter sido sistematizado como subsídio para o debate dos temas de apresentação no I Seminário sobre o Negro nas Ciências Sociais, em 1975, como atestam os jornais da época.

Percebe-se que as questões levantadas nessa discussão contribuíram para colocar o debate educacional não só como causa, mas também como resposta ao desafio do combate ao racismo, ao mesmo tempo que identificavam outros fatores que perpetuam este fenômeno, como afirmou Manoel, um dos fundadores do NCAB, "(...) veja bem, a escola é um dos fatores, há a família, a própria comunidade, os meios de comunicação social que integram todo este complexo, que formam fatores transmissores de preconceito racial e estereótipos".

¹⁰ Registram-se em Barcelos (1996), além de Salvador, as atividades de organizações negras, em São Paulo, do Centro de Cultura e Arte Negra e Grupo Evolução. No Rio de Janeiro, reuniões do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, fundam-se a Sociedade de Intercâmbio Brasil-Africa-Sinba e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN).

Entre as várias discussões ocorridas no campo das ciências sociais, a realização em 1979 do 1º Seminário Experimental sobre Educação Interétnica¹¹ se destacou no campo educacional, e apresentou como subsídio os resultados da pesquisa sobre preconceito racial contra o negro, conforme registrou o programa do seminário.

Nessa ocasião, o NCAB justificava a necessidade de elaboração e o debate, de “um sistema de educação interétnica”, pensada primeiramente como uma disciplina, como se pode ler no programa do seminário, em que tal disciplina “(...) deve, sobretudo, estar integralmente calcada, inspirada em nossa realidade sociocultural, política e econômica, e dentro de uma concepção científica, dialética e conjuntural, que permita a compreensão do nosso mundo, sem perder de vista as estruturas que oprimem o homem”.

Nota-se que essas reflexões foram apresentadas para ser desenvolvidas no seminário, e seus temas centrais já estavam delineados em seu programa, no qual estava consignado o que seria o sustentáculo, dali em diante, da proposta pedagógica do NCAB, definida por um sistema composto de cinco pontos: histórico, culturalógico, sociológico, psicológico e antropológico¹². Os quatro primeiros desses aspectos eram temas centrais a serem desenvolvidos nesse seminário que, dali em diante, fundamentaria toda a estrutura de construção da proposta pedagógica.

Entende-se que as conclusões deste seminário, pelo depoimento de Manoel, serviram como referência para a formulação, não mais de uma educação, mas as bases da pedagogia interétnica, entendida como um pensar e agir sobre a educação de maneira mais sistemática.

Em 1980, aconteceu o 2º Seminário de Educação Interétnica¹³, e percebe-se que a partir daí foi se delineando, para seus formuladores, uma idéia de pedagogia calcada na necessidade de sua operacionalização, ou seja, a criação de métodos e procedimentos que dessem resposta à prática educativa, superando a concepção mais ampla que seus idealizadores tinham da educação.

Essa percepção reforçou-se porque o seminário teve como resultado prático a criação de uma comissão¹⁴ encarregada de elaborar um programa escolar¹⁵ fundamentado na cultura negra, para ser aplicado em curto prazo no ensino pré-escolar e em longo prazo no primeiro e no segundo graus (Cruz, 1989).

Em 1985, o NCAB organizou o 1º Seminário de Pedagogia Interétnica. O programa já trazia os objetivos da então chamada pedagogia interétnica, que aglutinava pesquisas do etnocentrismo, do racismo e da discriminação racial e a transmissão de valores racistas pelo processo educacional, e de maneira mais ampla, pela família, a comunidade e os meios de comunicação.

Passados cinco anos, entre um seminário e outro, tem-se como novidade, além da estrutura básica dos cinco pilares da PI, a criação de forma mais sistemática de métodos recomendados de combate ao racismo, de procedimentos metodológicos e da necessidade de construção de um currículo baseado nos valores e na cultura dos grupos étnicos dominados, assentado na educação do negro e do índio, elementos que constituíram a base teórico-metodológica de toda a proposta pedagógica.

A reunião desses vários processos de atuação do NCAB culminou com o lançamento, em 1989, do livro *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*, escrito e editado por Manoel de Almeida Cruz.

Essa obra sistematizou os referenciais teóricos da PI e uniu o que já havia sido desenvolvido nos seminários anteriores e na divulgação da proposta pedagógica em vários encontros¹⁶ pelo Brasil. Aqui a PI amplia, desenvolve considerações, tanto sobre o negro quanto sobre o índio, e apresenta como um de seus objetivos:

A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunicação, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos (Cruz, 1989, p. 51).

Identifica-se a referida obra como uma estratégia de disseminação da PI, sendo que o livro se estruturava em dois blocos: o primeiro buscou conceituar os usos, os sentidos e os estudos realizados até esse período sobre as idéias de raça, preconceito, discriminação, etnia e cultura, aqui a idéia era atualizar o debate dessas categorias à luz das ciências sociais, principalmente a sociologia e a antropologia.

¹¹ O documento a que se teve acesso era o programa do seminário, no qual se apresentou uma proposta de educação interétnica, prefaciado de considerações acerca do conceito de racismo e preconceito racial, assim como dos cinco pontos que subsidiaram essa proposta e que foram os temas centrais do evento.

¹² Os aspectos apresentados como base da pedagogia foram desenvolvidos pelos seguintes professores(as): (histórico) João Reis; (culturalógico) Yeda Castro; (sociológico) Maria Brandão (psicológico) Jane Bernadete e Dalva Macedo.

¹³ Deste seminário não se teve acesso a nenhum documento original, mas ele é citado por Manoel no artigo apresentado ao Caderno Afro-Asiático (1983) e no livro de sua autoria de 1989.

¹⁴ A comissão era integrada por Lino Almeida, Nelson Rigaud e Eduardo Batista.

¹⁵ Cruz (1989, p. 85) aponta como programa: música, dança e contos afro-brasileiros, teatro e modelagem.

¹⁶ Registraram-se, na década de 1980, as seguintes participações em que foi divulgada a PI: 6º Simpósio de Estudos e Pesquisa em Educação: UFBA/FACED: 18 a 22 de outubro de 1982; Encontro Nacional Afro-Brasileiro, realizado pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1982, e publicado no Caderno de Estudos Afro-Asiáticos 8-9, 1983, Conjunto Cândido Mendes/RJ; 2º Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação, promovido pela Sociedade Recreativa Cultural Floresta Aurora, Porto Alegre, 1985; Seminário O Negro e a Educação, promovido pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, organizado pela Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1986. Resultou na publicação: Raça Negra e Educação, *Cadernos de Pesquisa*, n. 69, nov. 1987; Seminário Educação e Discriminação dos Negros, promovido pela Fundação de Assistência do Estudante e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1987. A publicação foi organizada por Regina Lúcia Couto de Melo e Rita de Cássia Freitas Coelho, Belo Horizonte, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.



O segundo bloco da obra apresenta, sistematicamente, como se estrutura a PI. Considerando-se a complexidade da proposta teórico-metodológica, mostramos sucintamente as principais características que constituíram a construção da PI. De maneira geral, tem-se métodos de pesquisa, métodos operacionais, aspectos estruturais e procedimentos metodológicos.

DOS MÉTODOS DE PESQUISA

- *Sociológico* – Consiste-se na pesquisa empírica da mensuração das atitudes, que fornece dados do que as pessoas sentem, pensam, esperam ou desejam no seu contexto social.
- *Análise da linguagem ordinária* – Permite-se detectar a manifestação do preconceito racial na linguagem cotidiana.
- *Semiológico* – Investiga a ideologia racista projetada nos objetos culturais e nos sistemas visuais-verbais (cinema, TV, publicidade, revistas, livros, etc.).

DOS MÉTODOS OPERACIONAIS

- *Curricular* – Propõe-se a elaborar um currículo escolar baseado na cultura dos grupos étnicos oprimidos e comprometido com valores compatíveis com a dignidade do homem, além de contribuir para a formação de uma sociedade justa, democrática, humana e anti-racista.
- *Etnodramático* – Utiliza o teatro e a imaginação dramática comprometida com uma visão crítica da situação do negro na sociedade brasileira.
- *Comunicação total* – Lança mão de uma linguagem total (cinema, rádio, história em quadrinhos, pôsteres, TV, vídeo, slides, debates, palestras e textos) para o combate ao racismo.

DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS

- *Psicológico* – Estuda os complexos de inferioridade da pessoa negra, o de superioridade da pessoa branca e o processo de auto-rejeição do negro, além de indicar medidas teóricas e práticas de caráter psicoterapêutico, visando à mudança de atitudes preconceituosas contra o negro em nossa sociedade.
- *Histórico* – Investiga as raízes históricas do preconceito racial e os fatores que levaram este ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que outro, além de propor uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro.

- *Sociológico* – Estuda a situação socioeconômica do negro em nossa sociedade, investigando as causas histórico-sociológicas que determinaram a sua marginalização na estrutura social estabelecida.
- *Axiológico* – Discute o processo de dominação a partir da imposição de valores estéticos, filosóficos e religiosos de um povo sobre outro e, assim, fornece subsídios para corrigir essas distorções provocadas pela dominação dos valores ocidentais sobre os demais grupos étnicos existentes no país e no mundo.
- *Antropobiológico* – Analisa as teorias pseudocientíficas da superioridade racial, desmistificando-as de acordo com as pesquisas da antropologia atual.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NECESSÁRIOS À APLICAÇÃO DA PI SÃO OS SEGUINTE

- *Etnofenomenológico* – Consiste na aplicação do método fenomenológico nas relações interétnicas, na medida em que se colocam entre parênteses idéias pré-concebidas e crenças tradicionais que existem contra este ou aquele grupo étnico, possibilitando assim um relacionamento dialógico e compreensivo entre grupos étnicos diferenciados.
- *Dialético* – Permite-se uma visão de conjunto da realidade, a partir de uma consciência crítica e transformadora. O método dialético possibilita uma compreensão em relação ao processo de educação burguesa, detectando os conteúdos ideológicos de natureza classista e racista, veiculados através do aparelho escolar, da família e de toda sociedade.

Como se vê, a PI apresenta-se baseada em apropriação do que as várias áreas das ciências sociais vinham produzindo na construção de seu arcabouço conceitual.

Ainda na obra se aponta a importância da luta dos movimentos sociais, com especial atenção à questão do índio e do negro, e indicam-se legislações e propostas para a construção de um currículo interétnico.

Com isso, a referida obra apresentou os conteúdos que para a PI são necessários ao resgate dos valores e da cultura dos afro-brasileiros, distribuídos nas seguintes áreas de ensino: história, estudos sociais, geografia, língua portuguesa, literatura, religião, OSPB, biologia, química, física, educação artística e língua estrangeira. Contempla-se nessa proposição a alfabetização de adultos inspirada no método de alfabetização de Paulo Freire, e recomenda-se a adoção de conteúdos relacionados à situação existencial e concreta e aos valores culturais dos grupos étnicos dominados, aplicando o método da palavra geradora.



A partir da leitura da obra, dos documentos e falas, interessava-se explicitar como a utilização de vários campos contribuiu para o estudo das relações raciais no Brasil e quais referenciais teóricos fundamentaram essa construção. Com isso, no depoimento de Manoel encontram-se elementos de fundamentação para a construção da PI.

Dentro do ponto de vista técnico e científico nos fundamentamos muito nas teorias de um psicólogo norte-americano, psicólogo social, chamado Allport¹⁷, nos fundamentamos muito nas idéias dele, nas pesquisas que ele realizou nos Estados Unidos. (...) Paulo Freire, pelo ponto de vista da concepção crítica da educação, influenciou também, muito embora Paulo Freire não tenha explorado a diversidade étnica, mas, dentro do ponto de vista da consciência crítica, nos influenciou também. O próprio Guerreiro Ramos nos influenciou, Abdias do Nascimento. Tive influências do marxismo, de Franz Fanon, um conjunto de teorias que ajudaram e subsidiaram (...) A fenomenologia de Husserl, a Filosofia da Linguagem, uma série de teorias.

Nota-se que nem sempre no decorrer da obra apresentada se explicita tão objetivamente que autores ou que teorias prevalecem, além dos já citados na fala de Manoel. Acentua-se como recorrente na obra a identificação da PI como uma resposta científica em nível teórico e metodológico, diferentemente de outros estudos do preconceito racial, que apenas levantaram sua existência, como afirma Cruz (1989, p. 13): "(...) os estudiosos do preconceito racial apenas se limitaram a diagnosticar a existência desse fenômeno, sem, contudo, imaginar um meio de eliminá-lo (...)".

Assim, infere-se a PI como uma construção eminentemente sociológica, que contribuiu para a crítica da construção de raça como fator biológico, reconhecendo seu caráter político e histórico, o que leva a referida pedagogia a se apropriar do conceito de etnia como fundamental para a sua constituição, já que, para tal teoria, este conceito seria mais abrangente e não estaria se referindo somente às características fenotípicas tão enfatizadas pelo uso da noção de raça.

Pressupõe-se então que, pela necessidade de se buscar legitimidade nos espaços acadêmicos, tendo em vista o caráter científico insistentemente apontado pelos formuladores da PI, a interetnicidade impõe-se como o diálogo possível com os segmentos acadêmicos e as parcerias para a realização de seus vários projetos de formação e debates.

Ao mesmo tempo, discutir se a etnia estaria interligada ao não-reconhecimento pela sociedade baiana do racismo como elemento estrutural das desigualdades existentes entre negros e brancos e a crença de uma "democracia racial" em Salvador.

Acredita-se que essas questões podem ter tomado mais aceitável a noção de etnia do que de raça para esses espaços, evitando-se de imediato um confronto do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro com a cultura branca e eurocêntrica. Argumenta-se que, mesmo assumindo a categoria etnia, a PI não se esquivou de denunciar a dominação, a exclusão, o racismo e o preconceito racial transmitidos por vários processos sociais.

Outra questão a se ressaltar é que, no livro *Alternativas para combater o racismo*, parece não haver uma preocupação com o aprofundamento do debate teórico, de questões do campo específico da educação, nem qual o entendimento da PI sobre conceitos como didática, pedagogia, escola, currículo, entre outros.

Por um lado, deduz-se que, em função da reflexão que as outras áreas do conhecimento trazem e fazem sobre a educação, parece não ser necessário aprofundar tais categorias. Por outro, há uma preocupação muito maior com o caráter de intervenção no processo educativo, já que a PI se propõe a ser uma resposta científica no combate ao racismo dentro dos espaços educativos, propondo intervir em todas as esferas do processo educativo, do currículo à formação do professor.

Foi este caráter de intervenção que levou os formuladores da PI a (re)buscar outros espaços educativos a fim de se afirmar as suas bases teórico-metodológicas, numa conjuntura em que a legislação educacional foi abrindo brechas para a cultura afro-brasileira, desde o Parecer 357/87 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 1987, que recomenda a inserção no currículo escolar de disciplinas fundamentadas nos valores e na cultura do negro e do índio, passando por leis estaduais e municipais.

A SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS: NA ESCOLA CRIATIVA OLODUM

Os integrantes do NCAB, a partir dos vários debates realizados sobre a PI na década de 1980, procuraram experimentar em vários espaços educativos sua proposta pedagógica.

A PI anunciada, metodologicamente, para a sociedade baiana levou o NCAB a construir uma trajetória de divulgação e socialização de sua proposta pedagógica, a partir de uma série de cursos de formação que os integrantes realizaram no início da década de 1990, agora com outros apoios.

Esse processo foi reforçado pela promulgação em 13 de maio de 1993 de uma lei municipal da Câmara de Salvador, na esteira de outras legislações em âmbito nacional que abrem espaços para o debate das relações raciais no campo educacional.

Permitiu-se com isso um processo de reencontro com os espaços educativos. O primeiro passo foi o convite formulado pelo Grupo Cultural Olodum, em 1993, para Manoel integrar a equipe pedagógica da Escola Criativa Olodum (ECO).

O Grupo Cultural Olodum foi fundado em abril de 1979 com características similares a outros blocos existentes, como o Ilê Aiyê, o Araketu, Malê Debale, entre outros.

¹⁷ Gordon Willard Allport (1897-1967) nasceu em Indiana, Estados Unidos. A psicologia social foi definida por Allport como a disciplina científica que tenta entender e explicar como o pensamento, o sentimento e o comportamento dos indivíduos são influenciados pela presença atual, imaginada ou implícita de outras pessoas.



A Escola Criativa Olodum (ECO) foi criada em 1991, idealizada pelos diretores do Grupo Cultural Olodum, João Jorge Rodrigues, Cristina Rodrigues e Maria Auxiliadora Dias, como parte da iniciativa do bloco de envolver as crianças do Maciel e do Pelourinho em um projeto educacional, respaldado pela experiência de um projeto anterior intitulado Rufar dos Tambores.

É o conjunto de experiências acumuladas no período de desenvolvimento desse projeto que fez nascer a escola. Na sua primeira fase, que vai até 1994, ela teria um caráter alternativo (Carvalho, 1994), cuja principal característica eram atividades educativas e culturais com base nos interesses da comunidade do Pelourinho. Posteriormente, num processo de reavaliação de sua experiência, apostou-se no oferecimento de ensino escolar regular e profissionalizante.

Busca-se a pedagogia interétnica como suporte ao desenvolvimento teórico-metodológico da ECO, pois já existia um campo fértil pelas várias ações de valorização da cultura negra empreendida pelo Grupo Cultural Olodum¹⁸.

Percebe-se que a preocupação de seus mantenedores era que, apesar de sua formalidade, essa escola, pudesse incorporar elementos da trajetória do Grupo Cultural Olodum, como argumenta um dos entrevistados:

(...) o João Jorge convidou o Manoel para dar uma característica à escola, que ela não ficasse só como mais uma escola no município de Salvador onde os meninos aprendessem a ler e a escrever, mas que tivesse também conteúdos que privilegiassem, que tivessem a ver com a própria história do Olodum, que tivessem essa sintonia, não ficasse só mais uma escola. Continuará como uma escola de música, uma escola de arte, mas que teria também toda essa parte do ensino fundamental, essa parte obrigatória de currículo, etc. (Geruza).

Desse modo, a estrutura da ECO manteve as oficinas de caráter cultural e incorporou as classes de alfabetização, da primeira até a 4ª série, além de uma turma especial que pretendia resolver a distorção entre a idade e a série dos alunos da Escola Criativa.

A intervenção educacional proposta pela PI na ECO objetivava contribuir com novos parâmetros para o ensino e a aprendizagem, pois o grande desafio foi estabelecer um debate entre o currículo tradicional, caracterizado por um padrão cultural centrado numa perspectiva eurocêntrica que não privilegiava o mundo negro, e uma proposta pedagógica na qual este mundo negro era central. O enfoque, portanto, estaria em articular o currículo formal da alfabetização até a 4ª série com a proposta pedagógica da PI de caráter multidisciplinar, trabalhando-se entre outras questões com artes, teatro, etc. Como demonstra uma das entrevistadas:

(...) que a escola não perdesse a característica que ela já tem, que é uma escola musical, uma escola percussiva, que esse seria o ponto forte, o

aliado da gente, porque escola, a gente tem o que a gente precisa é manter o aluno na escola, e como manter esse aluno na escola? A partir do momento em que ele se identifica com a escola, e para ele se identificar com a escola é preciso que a escola tenha um olhar para ele, que a escola fale sobre a vida dele, tenha um olhar para a história dele, e aí pensamos nisso, que a escola continuaria como uma escola de música, uma escola de arte, mas que teria também toda essa parte do ensino fundamental, essa parte obrigatória de currículo, etc. (Geruza).

Definido o perfil que a ECO assumiria ao incorporar essa nova diretriz pedagógica, o processo inicial foi a capacitação dos professores(as), a fim de que eles se apropriassem em nível teórico-metodológico da filosofia da PI, processo que se deu paralelamente na rede de ensino por força dos convênios estabelecidos, entre a ECO e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Salvador.

Os professores e as professoras que compunham os quadros da ECO foram contratados tendo como exigência, além de formação específica, a sensibilidade em trabalhar temas relacionados à questão racial.

A preocupação com este tema particular fazia parte também das intervenções na rede municipal, já que, além dos professores e das professoras da Escola Criativa, o trabalho de capacitação se estendia a esses educadores, aproveitando-se da estrutura e dos formadores que contribuía para a implementação da PI na ECO.

Mesmo com essa preocupação em buscar para dentro da ECO professores com mais entendimento sobre a cultura negra, apareciam inúmeras dificuldades, tendo em vista as fragilidades que tais profissionais demonstravam no debate mais aprofundado das relações raciais preconizadas pela PI, gerando resistências no enfrentamento dessa realidade.

Assim, os professores e as professoras que começaram a atuar na ECO se defrontam ao mesmo tempo com o trabalho cultural do Grupo Cultural Olodum, de valorização da consciência racial de seus componentes e diretores, assim como de uma nova abordagem educacional que se refletia na proposta da Escola e que leva esses professores(as) a um novo processo de aprendizado.

Dessa ótica, evidencia-se que o processo de formação dos educadores(as) foi uma ferramenta fundamental para um debate mais consistente sobre as relações raciais e para a concretização de uma outra prática pedagógica preconizada pela PI.

A perspectiva era de que os conteúdos¹⁹ apreendidos pudessem se transformar em atividades didáticas dentro das respectivas disciplinas, ao mesmo tempo que os professores e professoras tinham de dar conta tanto dessa nova dimensão pedagógica quanto das exigências convencionais.

¹⁸ O processo de implantação dessa proposta pode ser conhecido melhor na dissertação de mestrado de Lima (2004). Os diálogos foram efetuados entre Manoel de Almeida e Geruza.

¹⁹ Os conteúdos a serem trabalhados pelos professores e as professoras estão indicados em Manoel (1989, p. 97-101), como sistematização do trabalho desenvolvido pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, nos anos anteriores.



Nesse sentido, a proposta desenvolvida colocou em xeque no mínimo os valores expressados pela sociedade local, baseada numa cultura européia, possibilitando-se construir mecanismos de resistência contra uma padronização ideológica, perpassada por um ensino formal.

Passados quatro anos de atuação da PI, e não contando com a legalização da Escola Criativa Olodum por parte do poder estadual, o propósito de uma escola convencional gerida por uma organização não-governamental enfrentou problemas na sua continuidade. Sem o aporte oficial para sua estrutura e manutenção, por ser considerado um projeto caro e cuja pretensão era dar conta de uma outra dinâmica educacional, houve o encerramento da ECO de suas atividades formais em 1997.

Apesar de sua falta de continuidade, acredita-se que a ECO se propôs a ratificar a prioridade dada pelo Grupo Cultural Olodum quando buscou a cultura afro-brasileira como elemento propulsor de suas ações, principalmente no campo educacional.

Por outro lado, ainda que a PI não tenha se consolidado, tendo em vista a não-oficialização da escola pelo poder público, verifica-se que o processo foi rico, pois aproximou os pressupostos da PI e a vivência da cultura negra promovida pelo Grupo Cultural Olodum.

NA ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRINA DOS SANTOS PITA

Paralelamente à intervenção na escola ligada ao Grupo Cultural Olodum, a equipe pedagógica da ECO, a partir de convênio²⁰ estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação, e apoiada por uma legislação indicativa para tal, procurou ampliar sua experiência numa escola municipal, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da PI.

Assim, no ano de 1994, foi iniciado o processo na Escola Professora Alexandrina dos Santos Pita, no bairro Pirajá²¹, com a finalidade de se realizar um projeto piloto que pretendia se estender posteriormente por outras escolas municipais,

Tem-se como referência que o projeto chegou até esta escola com o apoio da professora Raimunda, então diretora da escola e amiga de Manoel. Para além dessa relação de amizade, essa professora esteve comprometida com a luta de combate ao racismo, pois também fez parte dos eventos que estabeleceram o MN de Salvador, fato que reforçou a escolha dessa escola.

Outro item a se considerar para tal escolha foi o histórico do bairro onde se localizava a escola. Uma área onde se concentra hoje uma grande parcela da população negra da capital, em função da existência de um antigo quilombo.

Identificado o espaço escolar da rede municipal a ser implementada a PI, o primeiro passo foi a apresentação do projeto a ser desenvolvido aos seus educadores, momento em que se contou com a presença de representantes do poder público municipal, que referendaram o desenvolvimento dessa proposta.

Apresentado o projeto, o processo de implementação se iniciou com a preocupação em subsidiar os educadores com os pressupostos teórico-metodológicos que constituíram a PI, a partir de cursos e seminários que, entre outras questões, buscavam sensibilizar os educadores sobre o tema das relações raciais.

Essa formação inicial estava alicerçada pelas verificações empíricas e existenciais dos formuladores da PI, a partir da trajetória do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, que estava sistematizada no livro *Alternativas para o combater o racismo*, de 1989, utilizado como suporte para esses debates com os professores e as professoras da escola municipal.

Após se trazer o repertório de conceitos e idéias defendidas pela PI, a preocupação era de que tais conteúdos contribuíssem na prática pedagógica, transformando-se em procedimentos didáticos a partir de cada disciplina.

Esse processo envolvia se definir alguns temas sobre o tema das relações raciais, as disciplinas desenvolviam os trabalhos com seus alunos em sala de aula, buscando trazer para o cotidiano da escola esses temas.

Ao mesmo tempo, tinha-se uma percepção de que esse trabalho com a temática racial no espaço da escola acabava se refletindo no ambiente familiar, tendo em vista haver uma ausência de um debate sobre a história e cultura negra, pressupõem-se que com isto a família acabava reproduzindo muito dos mitos construídos socialmente que rejeitam e marginalizam o negro.

Assim, procura-se na escola recuperar os processos sociais nos quais a população negra se educava e construía sua identidade, na perspectiva de se alterar o quadro de rejeição e se construir uma auto-imagem positiva dos negros. No entanto, para efetivação dessa discussão, os educadores(as) se deparavam com falta de materiais didáticos que dessem suporte a essa intervenção. Esse desafio foi superado em parte pelo apoio da Secretaria de Educação e pela produção desses materiais na própria escola.

Mesmo com essas dificuldades, o projeto se desenvolveu durante o ano de 1994, contando com cerca de 42 professores dessa escola, que apresentaram seus resultados mediante uma exposição da qual participaram também os alunos e professores.

Para Raimunda, o resultado mais significativo nesse período de intervenção da PI foi a elevação da auto-estima de jovens negros e negras da escola:



(...) acho que a melhor coisa que aconteceu mesmo foi os jovens, aquelas crianças, adolescentes daquela época começaram, porque depois eles estão se amando de montão, a maioria não tá fritando seu cabelo, a maioria tem trançado, se achado realmente bela e vendo que a coisa mais importante é ter saúde, ter sabedoria, é saber como conviver em sociedade, é ter aprendido de tudo bom que houver na vida, de se dar o valor a si para ser respeitado por si porque quando se respeita a si todo, mundo respeita, então o negro daqui agora, isso melhorou a cabeça deles.

Apesar do considerável impacto da ação dentro da Escola Alexandrina dos Santos Pita, constata-se que não houve a continuidade do processo de discussão das relações raciais a partir da PI.

Para Raimunda, isso se justifica pela falta de ampliação da proposta em nível estadual e pela opção governamental de assumir as diretrizes advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais como estratégia suficiente para discutir as relações raciais, em detrimento de uma proposta pedagógica considerada localizada como a PI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar que a proposta pedagógica se caracterizou como uma das primeiras iniciativas do MN como estratégia de intervenção no processo educacional junto aos sistemas de ensino para o debate das relações raciais.

A PI se constituiu com uma preocupação em construir uma base teórica e metodológica, que se propunha a explicar os pressupostos ideológicos de construção do racismo, ao mesmo tempo que discutiu ações educativas e investigativas que pudessem contribuir na desconstrução da situação de opressão dos negros, de uma forma crítica que resgatasse a história e a cultura dos afro-brasileiros, como estratégias de alteração do processo de alienação e exclusão que o negro vivenciava na estrutura educacional brasileira.

Para seus integrantes, a pedagogia significava operacionalização, isto é, entende-se a pedagogia como um processo capaz de construir meios, processos e técnicas para que possam ser efetivadas as mudanças necessárias no campo educacional sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros, e assim se buscar a escola como um espaço de reapropriação das culturas oprimidas. A pedagogia se torna um instrumento estratégico na formulação de novas práticas educativas para o combate ao racismo.

Considera-se que a realização dessa proposta educacional não alcançou pleno êxito, no que se refere à continuidade de sua

implantação, inclusive em outras organizações do MN baiano, principalmente pelo seu caráter acadêmico, bem como em razão do momento histórico, em que se identifica a ausência de uma mobilização de outros setores sociais e populares que permitisse à PI se tornar uma política pública para o conjunto do sistema educacional em Salvador.

Entretanto, considera-se que a criação e a existência dessa proposta e o seu processo de aplicação nos espaços educacionais impulsionaram a abertura para a busca de uma educação que incorporasse os valores culturais e históricos de origem africana no Brasil. Ao mesmo tempo, possibilitou que o MN desenvolvesse na sua trajetória outras propostas educativas, pois a PI se mostrou ousada e até avançada em seu tempo, tendo em vista o seu caráter de integralidade do ser humano a partir das várias áreas do conhecimento.

Para a história da educação essa proposta pedagógica, apesar de seus quase trinta anos de existência, trouxe contribuições no debate sobre a democratização da educação ao colocar em foco o debate das relações étnico-raciais no país. Constituiu-se também como um instrumento de socialização do conhecimento e de promoção da cidadania dos educadores, que sempre tiveram seus olhares para educação popular.

Entende-se com este trabalho, ao dar visibilidade a essa discussão, possibilitou reafirmar o caráter propositivo do movimento negro bem como desmistificou a idéia de submissão, de incapacidade, de passividade e finalmente de impotência desse segmento diante da realidade social.

Com o conhecimento mais detalhado de uma proposta educacional inserida na história, pode-se contribuir para a divulgação dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, ampliando o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Enfim, a trajetória de construção deste trabalho levou a inquietações, questionamentos e reflexões sobre as relações raciais e o espaço educacional, assim como contribuiu para o conhecimento crítico dos caminhos trilhados por outras propostas de intervenção do MN hoje nos sistemas de ensino. Mas, acima de tudo, houve condições de sistematizar conhecimentos, análises, opiniões e posicionamento em relação a trajetória do movimento negro e seus embates na busca da democratização do ensino. Mostrou também que a todo momento é preciso um esforço de transformação para que se efetivem espaços de luta contra o racismo e toda forma de discriminação, tanto na sociedade como no espaço educacional.

²⁰ Busquei na referida Secretaria documentação sobre o convênio, no entanto nada foi encontrado. A funcionária que me atendeu alegou se tratar de uma data muito distante, e que não há registros em função da troca de gestão, e com isso não havia um cuidado em se registrar todos os processos anteriores que passam pelo órgão.

²¹ O processo de implementação teve como interlocutores Raimunda e Manoel. Ver Lima, 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacelar J. *Mario Gusmão: um príncipe negro na terra dos dragões da maldade*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- Barcelos LC. Mobilização racial no Brasil: uma revisão crítica. *Afro-Ásia*. Salvador, 1996, n. 25-26.
- _____. Raça negra e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63.
- Cardoso M. *Movimento negro em Belo Horizonte (1978-1998)*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.
- Carvalho NM. *Arte-educação e etnicidade: elementos para uma interpretação da experiência educativa do Grupo Olodum*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.
- Cavalleiro E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- Cruz MA. *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo: uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*. Salvador, 1989.
- Cunha Júnior H. "Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes". In: Lima IC (org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação, 6).
- Fernandes F. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. São Paulo: USP/Dominus, 1965, v. 2.
- Gomes NL. "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". In: Silva PBG, Barbosa LMA (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Paulo: UFSCar, 1997.
- Gonçalves LA, Silva PBG. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- Hasenbalg CA. *Discriminação e desigualdades no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Leite C. *E disse o velho militante*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- Lima IC. *Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica, uma ação de combate ao racismo*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- Lopes MJ. "Pedagogia multirracial". In: Lima IC (org.). *As idéias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis: NEN, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação, 1).
- McLaren P. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. São Paulo: Vozes, 1999.
- Movimento Negro Unificado. *1978-1988. Dez anos de luta contra o racismo: Movimento Negro Unificado*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.
- Muller RG. "Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN), 1945/1968". In: Lima IC (org.). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação, 5).
- Passos JC. "Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular". In: NEN. *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação, 8).
- Pereira EA, White SF. Brasil: panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural. *Afro-Ásia*. Salvador, 2001, n. 25-26.
- Pinto RP. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 62, p. 3-34.
- Romão J. "Há o tema do negro e há a vida do negro: educação pública, popular e afro-brasileira". In: Lima IC (org.). *Educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação, 5).
- _____. "Samba não se aprende na escola". In: Lima IC (org.). *Negros e currícul*. Florianópolis: NEN, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação, 2).
- Rosemberg F. *Educação, gênero e raça*. São Paulo, 1997.
- Santos JR. *A questão do negro em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.
- Silva JC. "História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia". In: Reis JJ (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo/Brasília: Brasiliense/CNPq, 1988.
- Silva PBG, Barbosa LMA (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Paulo: UFSCar, 1997.
- Silveira O. "Vinte de Novembro: história e conteúdo". In: Silva PBG, Silvério VR (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.



Escolarização de jovens negros e negras

JOANA CÉLIA DOS PASSOS

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, PESQUISADORA NO NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS
joanap@terra.com.br

ORIENTADOR
ANTONIO MUNARIM (UFSC)

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo buscou analisar as trajetórias de escolarização de jovens negros que têm freqüentado a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de compreender o papel atribuído à escolarização em suas vidas e em suas perspectivas de futuro.

Do ponto de vista do estudo realizado, fica evidente a relação entre a baixa escolarização e as limitações de oportunidades da população negra. Nesse sentido, não é possível discutir os processos de escolarização de jovens negros sem considerar o racismo como elemento de estratificação social que se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações da sociedade brasileira. Isso se dá de tal forma que produz grande parte das desigualdades que a população negra vem acumulando ao longo da história nos diferentes aspectos das suas trajetórias de vida.

As desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização vêm sendo denunciadas há vários anos pelo movimento social negro ou por estudiosos da temática racial e, mais recentemente, por organismos governamentais. Essas denúncias baseiam-se em estudos que analisam os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras (Silva, 2001), o tratamento dispensado às crianças negras na escola (Cavalleiro, 1998) e a relação professor-aluno (Gonçalves e Silva, 1995) com base em dados fornecidos pelo IBGE/PNAD (Hasenbalg, Silva e Lima, 1999). Os números denunciam o fracasso escolar e indicam que a educação tem participado decisivamente do processo de manutenção da desigualdade racial no Brasil, principalmente se considerarmos que têm se mantido por gerações as diferenças de escolaridade entre brancos e negros. Dessa maneira, não é mais possível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente.

Nesse contexto de tamanha desigualdade, a modalidade EJA passa a constituir um dos espaços freqüentado por jovens negros que “deixam” a escola e anos depois retornam na tentativa de concluir a educação básica.



Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social que, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados.

JUVENTUDES NEGRAS: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

Sposito (1999) e Dayrell (2003), entre outros estudiosos da temática juventude, têm chamado a atenção para a necessidade de falar em juventude no plural – juventudes –, em virtude da diversidade de modos de se ser jovem. Um jovem homem branco e pobre vive uma realidade diferente de um jovem homem negro e pobre ou ainda de uma jovem mulher negra e pobre, moradora da periferia e sem escolarização. Portanto, os conceitos que envolvem as “juventudes” nos colocam um leque amplo de diferentes abordagens.

Uma das formas de aproximação ao tema juventude é reconhecer que “a própria categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (Sposito, 1997). Além disso, a autora alerta os pesquisadores interessados no tema:

(...) qualquer investigação em torno da produção de conhecimento sobre a juventude exigiria como pressuposto a eleição de uma definição, ainda que provisória, do objeto de estudo de modo a orientar os critérios de seleção. De outra parte, como afirma Mauger, para formular essa categorização inicial as dificuldades não são desprezíveis, pois seria quase impossível recorrer ao uso da categoria jovem que se imporia de modo igual a todos os pesquisadores (Sposito, 1997, p. 38).

Para Pais (1996, p. 36), “não há, de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Às diferentes juventudes e às diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias”. O conceito de “juventude”, ainda segundo Pais, vem sendo tratado teoricamente sob três abordagens: a *corrente geracional*, a *corrente classista* e a *corrente das culturas juvenis*.¹

A *corrente geracional* entende a juventude como fase da vida em que os indivíduos experimentam seu mundo, as suas circunstâncias e os seus problemas como *membros de uma geração*, de maneira homogênea, e não, por exemplo, como *membros de uma classe social* (como defende a corrente classista).

Os estudos influenciados pela *corrente classista* mostram-se interessados nos processos de incorporação e resistência, que resultam da dialética entre “cultura dominante” e “cultura dominada”, e na análise das instituições sociais, que transmitem e reproduzem a cultura (dominante) na sua forma hegemônica. As culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são entendidas como produto de relações antagônicas de classe que são compartilhadas por jovens de uma determinada classe social (Pais, 1996).

Pais contrapõe e relaciona a *corrente das culturas juvenis* às duas anteriores, enfatizando a questão dos valores, “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (Pais, 1996, p. 56). A partir de seus cotidianos, é possível perceber a diversidade de comportamentos entre jovens. Como se movem em diferentes contextos sociais, os jovens também partilham linguagens diferentes e valores diferentes. As suas diversas maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diversos mapas de significação que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais e as suas trajetórias.

Na compreensão de Dayrell, a juventude:

Parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. Juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (Dayrell, 2002, p. 4).

Fraga e Lulianelli corroboram as afirmações anteriores ao declarar que:

A juventude não é homogênea. (...). As diferenças de condição social, raça, etnia e gênero atravessam também esse grupo etário; a maneira e a forma de vivenciar essa fase da vida variam enormemente. Os jovens pobres são precocemente inseridos na vida adulta, precisando trabalhar, geralmente sob condições irregulares e que lhes oferecem riscos. Os descendentes de negros e índios são alvos preferenciais da discriminação na sociedade, sendo as maiores vítimas da violência social e institucional e apresentando as maiores dificuldades de mobilização social. As meninas são mais diretamente atingidas pelo comportamento de uma sociedade ainda claramente machista (Fraga e Lulianelli, 2003, p. 11).

¹ Carvalho (2002) analisa as teorias sociológicas sobre juventude apresentadas por Pais (1996) e fala de “uma margem restrita de diferenciação entre elas”, propondo uma complementaridade dessas teorias para utilização pelos cientistas sociais.



Dados do censo IBGE 2000 indicam que os brasileiros com idade entre 15 e 24 anos somam hoje 34 milhões, representando cerca de 20% da população brasileira. Esses números dividem-se igualmente entre homens e mulheres. Desses jovens, 50% declaram-se brancos e 48% declaram-se negros ou pardos. Oitenta e quatro por cento dos jovens, isto é, 28,4 milhões, vivem no meio urbano; 31% (10,4 milhões), em regiões metropolitanas; apenas 16% (5,5 milhões) vivem em áreas rurais. Setenta e cinco por cento dos jovens não-alfabetizados são negros.

Assim, neste estudo, entendemos “juventude” como um conceito construído histórica e culturalmente e, portanto, precisa ser estudada no contexto da dinâmica de suas relações sociais e concretamente inserida em um espaço e um tempo determinados. Isso significa dizer que “juventude” aparece como categoria social de forma diferenciada, dependendo das formas de socialização de cada grupo social e dos seus contextos.

Ao aproximarmos os conceitos “juventudes” e “negros”, temos uma categoria social que pretende apresentar elementos de análise peculiares a um determinado grupo, o de *jovens negros*, entendendo os jovens negros nas suas variações e diversidades social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe e outras.

No caso específico desta pesquisa, o foco de análise dirigiu-se ao lugar que a escolarização ocupa nas vidas de jovens negros que freqüentam a EJA. A sua pertinência é tanto mais significativa pela escassez de estudos que articulam educação e juventude, levando em conta a variável raça.

Nesse sentido, a pesquisa “O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998”, coordenada por Haddad, não localizou nenhum trabalho que levasse em conta a questão racial. No entanto, segundo Haddad, “embora ainda prevaleça um olhar homogeneizador dos educandos, vistos genericamente como ‘alunos’ ou ‘trabalhadores’, começam a aparecer estudos que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicos, culturais) ou que abordam a dimensão da subjetividade dos educandos” (Haddad, 2000, p. 12).

Na pesquisa “Juventude e escolarização”, coordenada por Marília Sposito (2002), sobre a produção de conhecimento a respeito do tema em programas de pós-graduação de educação no período de 1980 a 1998, em 386 trabalhos (332 dissertações de mestrado e 55 teses de doutoramento) foram encontradas 4 dissertações sobre jovens e adolescentes negros. No seu relatório, a autora demonstra surpresa com a pouca presença da temática racial ou étnica nas pesquisas sobre os jovens e adolescentes e reconhece

a importância desse recorte para uma maior compreensão da sociedade brasileira e das desigualdades educacionais.

Essa ausência da variável racial em pesquisas que têm as desigualdades sociais e populações como foco indica alguns fatores já conhecidos para quem se dispõe a estudar relações raciais no Brasil. Em primeiro lugar, está colocado o “mito da democracia racial”, construído por Gilberto Freyre (1983), e aceito e assimilado tanto pela sociedade civil quanto pelo meio acadêmico. Um outro fator é a leitura clássica de que somente as relações de classe explicam as desigualdades existentes na realidade brasileira, impedindo uma visão que identifique os sujeitos pesquisados como sujeitos raciais ou de gênero, como se esses dois elementos fossem desnecessários para a interpretação da realidade ou não fossem constitutivos da realidade social que está sendo investigada. É “como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária”, em que os grandes vilões da história em termos de acesso e oportunidades “são as desigualdades de classe e *status* socioeconômico” (Hasenbalg, 1999, p. 6).

Desse modo, entendemos a importância de utilizar a categoria “raça” no contexto deste estudo. Afinal, ela está presente nas falas, nos sentimentos, nos corpos, nas trajetórias de vida e de escola dos jovens sujeitos desta pesquisa. Descartamos, porém, um conceito biológico de raça. Consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída: uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e de reproduzir desigualdades e privilégios.

Guimarães reforça nosso entendimento ao afirmar que:

(...) “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. Reconheço, todavia, que não há raças biológicas (...). O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? (Guimarães, 2002, p. 50).

O próprio autor responde:

Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos (Guimarães, 2002, p. 51).

Identificamos alguns estudos sobre juventude negra que se referem à sociabilidade de jovens em grupos culturais (Andrade, 1996; Silva, 1998; Souza, 1999; Gomes, 2003).



No caso das pesquisas referentes aos grupos juvenis, Gomes (2003, p. 227) considera que

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (...). Esse contexto indica que as dimensões do consumo e da produção culturais têm se apresentado como campo social aglutinador dos sentidos existenciais da juventude, proporcionando também a formação de novas identidades coletivas. É preciso, contudo, que se tenha atenção para o fato de que as práticas coletivas juvenis não são homogêneas.

Continua a autora:

A mobilização em torno das expressões culturais pode estar apontando para questões centrais na sociedade contemporânea. Pode ser expressão do processo de transformações profundas pelas quais vêm passando a sociedade brasileira e a mundial, tendo na informação, no campo simbólico e na disputa do controle dos recursos simbólicos o eixo em torno dos quais se caracteriza a chamada sociedade complexa (Gomes, 2003, 228).

O mundo da cultura parece agregar aquilo que a escola tem dificuldades em ensinar e valorizar, como o respeito às diferenças de condição social, racial e de gênero e à cultura juvenil.

Muitos dos jovens também estão nos programas de EJA e, nesse universo, apesar de compreenderem os limites dos processos de escolarização que vivenciam, reconhecem a escola como um lugar importante em suas vidas.

OS JOVENS NEGROS E NÃO-NEGROS E O UNIVERSO PESQUISADO

A presente investigação foi realizada no núcleo de Educação de Jovens e Adultos Capoeiras – a EJAC – da rede municipal de ensino de Florianópolis, em Santa Catarina. Naquele momento², ele contava com aproximadamente duzentos estudantes distribuídos em nove turmas. O núcleo foi escolhido porque reunia o maior número de jovens negros.

A EJAC utiliza as dependências de uma escola pública estadual localizada no bairro Capoeiras, situado na entrada de Florianópolis e cortado pela Via Expressa, a principal via de acesso à Ilha de Santa Catarina³.

Em seu entorno, encontra-se uma das maiores ocupações urbanas de Florianópolis, hoje Bairro Monte Cristo, que, em seu interior,

agrega comunidades⁴ extremamente empobrecidas que surgiram em diferentes épocas. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2000), essa área detém a maior concentração de famílias em situação de empobrecimento. Esses dados confirmam a fala de um *rapper* entrevistado por Souza (1999), que diz que “a Ilha da Magia é só da ponte pra lá”, utilizando-se do título que freqüentemente é empregado pela mídia para se referir a Florianópolis. Localizar a EJAC nesse universo faz-se necessário, pois grande parte dos estudantes que freqüentam a EJA vem dessas comunidades.

Para a coleta de informações usamos como procedimentos metodológicos: a) uma pesquisa exploratória nos oito núcleos de EJA da rede municipal de ensino com o objetivo de identificar o núcleo com o maior número de jovens negros; b) a observação participante; c) a aplicação de um questionário; d) entrevistas individuais com jovens negros e não-negros.

A aplicação do questionário teve como objetivo realizar um levantamento das trajetórias escolares que antecederam a vinda dos jovens à EJAC e também identificar aqueles que se autodeclararam negros⁵. A aplicação dos questionários aconteceu em todas as turmas, no entanto nem todos os estudantes presentes na aplicação responderam, devido à organização da EJAC, que possibilita a entrada e saída da sala de aula a qualquer momento. Estudantes e professores foram receptivos aos questionários. Num total de 121 questionários aplicados, apenas quatro respondentes não preencheram a autodeclaração étnico-racial. Esses questionários serviram de referência para a construção de um perfil dos estudantes da EJAC, considerando suas trajetórias escolares anteriores, e um perfil dos jovens negros e não-negros.⁶ Também foi possível identificar o que pensam os estudantes sobre a escola e sobre a EJA.

Os jovens que compuseram a amostra foram selecionados a partir dos seguintes critérios: faixa etária (idade entre 15 e 25 anos), trajetórias escolares semelhantes (reprovações, tempo fora da escola) e condições socioeconômicas semelhantes. Buscamos construir um mapeamento das semelhanças entre jovens negros e não-negros. Para fins analíticos, trataremos da faixa etária acima citada. Esse recorte foi muito mais para fins metodológicos do que por entendermos que a juventude se refere a um determinado período da vida compreendido entre a infância e a vida adulta.

Num universo de 69 jovens, selecionamos 11 para serem entrevistados. Não foi uma tarefa fácil, pois naquele momento muitos deles já estavam deixando a EJAC à procura de um “bico”

² Agosto a dezembro de 2003.

³ A Via Expressa foi cenário de inúmeras ocupações, na década de 1980, por famílias que vieram do interior do estado (a maioria da zona rural) à procura de trabalho e de acesso à saúde e à educação, entre outros serviços oferecidos pelo Estado.

⁴ O Bairro Monte Cristo conta hoje com nove associações de moradores, o que configura a existência de nove comunidades: Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Terezinha I, Santa Terezinha II, Promorar e Panorama.

⁵ A questão da autodeclaração seguiu os seguintes quesitos de raça/cor: branca, preta, parda, negra, amarela, indígena.

⁶ Para efeito desta pesquisa, foram considerados como não-negros todos aqueles que se autodeclararam brancos, amarelos e indígenas. Foram considerados negros os que se disseram pretos, pardos e negros.



para o período da temporada.⁷ Enfim, selecionamos 7 jovens negros (4 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e 4 não-negros (2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino).

Realizamos também uma entrevista com a coordenadora do núcleo de EJA com o objetivo de melhor compreender a proposta pedagógica da EJA, isso porque não encontramos documentos disponíveis que tratassem da proposta. Além disso, buscamos perceber o olhar da EJA sobre os jovens negros que ali estudam.

Rego (2004, p. 76) alerta para o fato de que “muito provavelmente, as outras pessoas que participaram do processo de escolarização desses indivíduos teriam a sua própria versão das contribuições e impactos da escolaridade naquele sujeito com quem se relacionaram (por exemplo, professores, pais, colegas, etc.). A visão do sujeito entrevistado é uma, portanto, entre muitas possíveis”.

“QUANDO PENSO NA ESCOLA, O QUE VEM NA MINHA MENTE É EU ESTUDANDO. ESTUDA, ESTUDA, SENÃO NÃO DÁ”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES E DESIGUALDADES

Quando lemos os dados distinguindo as trajetórias de jovens negros e de jovens não-negros, percebemos que as desigualdades raciais compõem o cenário dos processos de escolarização e de vida da população negra.

Para o cotejamento dos dados com o recorte racial, estabelecemos dois agrupamentos: Negros e Não-Negros, considerando a faixa etária de 15 a 25 anos. O grupo Negros está constituído por sujeitos que se declaram pretos, pardos e negros, totalizando 28 participantes (40,5%). Já o grupo Não-Negros é composto por sujeitos autodeclarados brancos, amarelos e indígenas, totalizando 41 participantes (59,5%).

Quando comparados os dois grupos, o grupo Negro apresenta o maior número de reprovações proporcionalmente. Isso porque entre os negros, 24 já foram reprovados, isto é, 85,7%. No grupo Não-Negro, do total de 41 participantes, 28 declararam já ter sido reprovados, significando 68,2%. Do grupo Negro, apenas 13,5% não foram reprovados na escola; do grupo Não-Negro, 31,7% nunca foram reprovados. Esses dados reforçam achados de pesquisas realizadas na década de 1980 que demonstravam que as trajetórias escolares de crianças negras se desenvolvem de forma diferenciada e desigual.

Fúlvia Rosemberg (1987), ao analisar os dados coletados pelo Censo de 1980 e pela PNAD 1982 sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro, constatou que o que vem determinando o fracasso do alunado negro são os processos intra-escolares de exclusão. A mesma autora, em sua pesquisa “Raça e educação inicial”⁸ (1991), constata também que as oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema público às crianças negras são de pior qualidade. Espaços improvisados, profissionais mal preparados, materiais didático-pedagógico inexistentes e número excessivo de crianças por educador denunciam um atendimento desigual para indivíduos pobres e negros.

Henriques (2001), na pesquisa “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990”, constata que, apesar de a escolaridade média de negros e brancos ter aumentado de forma contínua durante todo o século XX, quando se comparam as condições e as trajetórias de ambas as categorias, os dados são alarmantes.

Se analisado o desempenho dos jovens brancos e dos jovens negros ao longo de todo o período da década de 1990, a pesquisa de Henriques aponta o desempenho inferior dos jovens negros em relação ao dos jovens brancos. Como principal motivo para isso, identifica-se a diferença de frequência à escola. Independentemente do nível de ensino pesquisado, sempre tem sido possível identificar a diferença abissal na escolarização da população negra.

As outras dimensões socioeconômicas, como trabalho infantil, mercado de trabalho, condições habitacionais e consumo de bens duráveis, analisadas por Henriques (2001) registram de forma recorrente as desvantagens de negros em relação a brancos.

A necessidade de trabalhar foi o motivo declarado tanto pelos Negros (21) como pelos Não-Negros (31), para interromper os estudos. Entretanto, podemos perceber que, do grupo de Negros, 51,2% deixam a escola para trabalhar, enquanto, do grupo Não-Negros, esse índice é de 40,7%. Não gostar da escola foi o segundo motivo apontado pelos pesquisados de ambos os grupos para a saída da escola; em terceiro lugar, está a reprovação. No entanto, ainda que o grupo de Negros tenha apresentado maior índice de reprovação, seus componentes não colocam esse motivo como o principal para interrupção dos estudos.

Conforme dados do IBGE, a taxa de participação de jovens negros de 10 a 14 anos no mercado de trabalho em 1999 era de 19,8%, ao passo que a participação de jovens brancos, no mesmo período, era de 13,1%. Isso significa que, entre os jovens negros dessa faixa etária, quase 1/5 estava ocupado ou buscando ocupação no mercado de trabalho brasileiro. Na faixa etária de 15 a 17 anos, havia uma elevação para ambos os grupos raciais; entretanto, a taxa de participação de jovens negros era ainda maior (47,2%), enquanto, entre os jovens brancos, a taxa era de 42%.

⁸ Na pesquisa de Rosemberg, a educação inicial corresponde a pré-escolas, creches, centros de convivência e classes de iniciação, com crianças de 0 a 9 anos, ou ao período entre a creche e as primeiras séries do ensino fundamental.

⁷ Em Florianópolis, no mês de outubro, tem início a abertura de postos de trabalho para a temporada de verão. Nesse momento, muitos jovens deixam a EJA, retornando apenas em março ou abril do ano seguinte. O calendário escolar não está adequado a essa realidade.



“APRENDI MUITAS COISAS, SÓ QUE, AÍ, COMECEI A RODAR MUITO”: O QUE DIZEM OS JOVENS NEGROS E NÃO-NEGROS SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

As lembranças dos jovens negros e não-negros das escolas que freqüentaram expressam o descompasso entre a escola e os estudantes. Suas trajetórias escolares, em particular dos jovens negros, são marcadas pelas reprovações e interrupções. Em certos momentos, lágrimas e voz embargada faziam com que a conversa fosse atenuada, demonstrando que nenhum dos jovens entrevistados está indiferente à escola.

Indagados sobre as lembranças que trazem da escola, responderam:

Normal. Desde o primário, assim, bem normal. Repeti um ano na 2ª. Parei na 5ª, no caso. Fiquei só na 5ª várias vezes. Mas, com matérias, não tenho dificuldade. Na 2ª foi dificuldade de aprendizagem. Dificuldade em pegar as coisas. Não era nem tanto ler e escrever, era matemática. Fixar e tentar aprender mesmo. Depois, no caso, fiz mais um ano e fui direto. Tanto é que eu não tive dificuldade na 3ª e na 4ª. Aí, quando chegou na 5ª empacou de novo. Era muita amizade já conhecida. Daí, foi indo, peguei uma sala já conhecida. Uma brincadeira e outra. Mas, eu não era uma aluna difícil. Tanto é que eu me dedicava bastante. Mas eu acho que só pela malandragem, as brincadeiras, é que eu não consegui. Se eu não tivesse pegado a turma de malandros, sempre um fazendo a cabeça do outro, eu acho que eu já teria deslanchado (Regina, negra).

Pra mim, foi bom. Eu aprendi muitas coisas, só que, aí, eu comecei a rodar muito. Rodei três anos e tive que parar pra trabalhar (Jair, negro).

Eu fiz o 1º ano. Daí, eu fiquei na 2ª porque não sabia ler nem escrever. Eu fiz o supletivo pra ir pra 5ª série. No primeiro ano, eu não passei daí, no segundo, eu vi que não ia passar e eu resolvi vir pra cá (...). Pra mim, eu me sinto, não sei, meio irresponsável por não ter estudado. Poderia estar formado já com 17 (Rodrigo, negro).

Em seus relatos, os jovens negros evidenciam certa naturalização das dificuldades e dos empecilhos que encontraram no percurso escolar, ao mesmo tempo que afirmam não ter sido nada agradável percorrer esse trajeto com tantas dificuldades.

Como pode ser “normal” uma trajetória como a de Regina que foi reprovada um ano na 2ª série e várias vezes na 5ª? O que identifica suas dificuldades com a matemática escolar e justifica as reprovações seguintes pela ótica do comportamento desejado pela escola do bom aluno. Como pode ser “bom” para Jair, após ser reprovado três anos, deixar a escola para trabalhar?

A percepção desenvolvida por esses jovens em seus processos escolares indica que há uma forte apreensão dos mecanismos de *seleção* construídos no âmbito da escola. Tais mecanismos acabam

por *convencer* os estudantes negros e pobres de sua inadequação para o processo de escolarização (Bourdieu e Champagne, 1999). O conformismo que se instala leva à interiorização de que uma trajetória escolar de sucesso é impossível para eles.

No imaginário construído socialmente, oportunidades e sucesso escolar não estão no horizonte dos jovens negros e, sim, dos não-negros, o que vai influenciar as expectativas dos estudantes negros no processo de aprendizagem, as decisões sobre a permanência ou não na escola e os seus planos em relação ao futuro.

Depreciado, estigmatizado, adjetivado pejorativamente como grupo social inferior, o jovem negro acaba interiorizando sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesmo e ao grupo negro, em que “o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (Piza, 2002, p. 72).

Apesar de ter se ampliado o acesso das camadas populares à escolarização, a escola que lhes é oferecida não é a mesma escola ofertada para crianças das camadas mais privilegiadas. Conhecimentos empobrecidos e utilitaristas, carga horária reduzida, baixa qualidade dos equipamentos físicos, classes de aceleração, programas de reforço escolar, programas especiais em período alternado ao da escola, professores pouco qualificados, poucos investimentos, educação de jovens e adultos, alfabetização solidária e programas filantrópicos vêm caracterizando as trajetórias escolares de crianças e jovens negros. Nesse contexto, a população negra é menos favorecida, tendo novamente negado sua escolarização como direito. Com dois ou três anos incompletos de escolaridade, estudantes negros e pobres são “expulsos” e inseridos no mercado de trabalho precocemente. As “saídas da escola para trabalhar” também são naturalizadas, assim como o trabalho infantil; afinal, o lugar dessas crianças não é a escola, seu destino é o de trabalhadores desqualificados.

Os jovens não-negros enfatizam as dificuldades que encontraram em seus processos de escolarização. Percebemos neles um tom de indignação maior do que o presente nos relatos dos jovens negros.

Não foi muito bom, não, porque eu estudava meio ano, meio ano eu ia pra casa de minha avó, que vivia sozinha. Daí, eu rodava. Daí vinha estudar de novo, vinha pra casa da minha mãe, estudava meio ano, eu ia pra lá. Aí, rodava de novo, e assim ia todo o ano (Ana, não-negra).

Quando alguém reprovava na 1ª série, eu falava assim: “Meu Deus, como é que consegue?” Coisinhas simples que eles ensinavam. Aí, depois foi pesando. Foi meio que piorando. Mais coisas e mais coisas... Na 5ª série, eu reprovei duas vezes em matemática, português e geografia, se não me engano. Eu fiz três anos a mesma coisa (Lia, não-negra).

Achava difícil as coisas. Eu tinha muita dificuldade em matemática, até hoje eu tenho. Daí, eu peguei e reprovei. Eu ficava com medo de perguntar por que eles falavam assim: “Aí, meu Deus do céu.



Eu não acredito que tu não aprendeste". Depois, eu ficava meio assim, com medo de perguntar pra eles. Daí, eu pegava, dizia: "ah, eu entendi". Eu fazia assim. Dizia que entendia, mas não entendia nada. Eles falavam assim na frente de todo mundo. Aí, eu ficava chateada (Cristine, não-negra).

Do mesmo modo que os jovens negros, os não-negros têm suas trajetórias escolares pontuadas por reprovações e desistências. Entretanto, não percebem com naturalidade esse percurso tão acidentado, mesmo que não identifiquem as suas razões. O que influencia essa diferença de perspectiva se ambos os grupos apresentam perfil socioeconômico semelhante e trajetórias escolares também semelhantes?

Na sociedade brasileira, "o pertencimento racial tem contribuído decisivamente para a estruturação das desigualdades sociais e econômicas" (Henriques, 2001, p. 1). Desse modo, entendemos que a principal variável é o racismo. Racismo entendido aqui como:

A crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2004, p. 24).

As diferentes perspectivas manifestadas pelos dois grupos provavelmente são influenciadas pelos modos como a instituição escolar e a sociedade em geral lida com negros e com não-negros: as oportunidades distintas, os estereótipos, o racismo, as desigualdades, o que se espera dos negros e dos não-negros. As expectativas geradas pela sociedade sobre as crianças negras e suas famílias em relação à escola são diferentes das expectativas colocadas sobre as crianças brancas. "Não querem nada com nada", "Vêm pra escola só pra comer", "A família não se importa com eles", "Acomodados", "Desinteressados", "Violentos", "Sem referência", "Carentes de tudo" são algumas das expressões utilizadas na sociedade e na escola brasileira para transferir aos negros a responsabilidade sobre seu processo de exclusão. Essas expectativas, de certo modo, vão acomodando os desejos, as possibilidades, os sonhos desses jovens, que passam a acreditar que todo esse processo excludente é "normal" ou culpa sua.

Esses jovens apresentam motivos suficientes para não procurar mais a escolarização. No entanto, retornam inúmeras vezes, mesmo sabendo dos limites e dificuldades que lhes são colocados para uma trajetória escolar mais tranqüila. Os jovens, especialmente os negros, parecem estar dando uma nova chance ao sistema educacional do país de cumprir com o direito constitucional de cada brasileiro: o direito de acesso à escolarização (Andrade, 2004). E mais: reconhecem e legitimam a escolarização como parte integrante de suas perspectivas de futuro.

Na percepção dos dois grupos pesquisados, identificamos um fator predominante em suas justificativas para as reprovações ou interrupções escolares: a culpabilização deles próprios, ou seja, os acidentes de percurso como responsabilidade pessoal. A "malandragem", as "brincadeiras", a "má companhia", a "falta de vontade de estudar", "o medo de perguntar", as "faltas", as dificuldades para aprender determinados conteúdos, principalmente a matemática, são os principais indicadores apresentados pelos jovens negros e não-negros como justificativas para trajetórias tão acidentadas.

Dessa maneira, ainda que o desejo seja o de brincar, conversar, festejar, as crianças vão aprendendo que o "silenciar" é uma virtude essencial do bom aluno e assim vão negando-se a si mesmas. Quando não conseguem chegar a essa virtude, acreditam-se incapazes, incompetentes para o estudo. Isso dificulta sua percepção de que a reprovação é um fenômeno multideterminado por fatores intra e extra-escolares.

Apesar de se sentirem responsáveis exclusivos por suas trajetórias escolares, os jovens apontam as dificuldades que encontraram na escola, como, por exemplo, a relação com professores, os "jeitos de ensinar", os conteúdos ensinados, as normas, a gestão.

Pra falar a verdade, se tu querias dar uma opinião, tu não podias. Não davam tempo pra falar. Só a professora falava. Tu ouvias e copiavas. Entendeu? Isso me influenciou no desinteresse pelo estudo. Perdi a vontade (César, não-negro).

Na 3ª [série], eu já sabia ler, fazer conta e tudo. Aí, foi com um professor. Ele era mais legal do que as outras professoras. Ele não era estressado. Se ele passava uma matéria e a gente não entendesse, ele lia de novo, explicava de novo. Quantas vezes fosse preciso. (...). O professor de matemática de lá, ele explica uma vez ali na frente e, se não entender, ele não quer nem saber. E tem que fazer do jeito que ele sabe, não do jeito que a gente sabe. Mesmo que ele faça uma conta e eu faça outra conta e dê o mesmo resultado, mas não, tem que ser do jeito que ele fez (Ana, não-negra).

Quando eu penso na escola, o que vem na minha mente é eu estudando. Estuda, estuda, senão não dá (Rodrigo, negro).

Na escola, eu achei muito cansativo. A gente ia de segunda a sexta. Aí, tem professor que passa duas provas no mesmo dia, e tu tens que gravar aquelas duas provas na cabeça, aí fica meio chato. Na 5ª série, era muita coisa, tem um monte de professor diferente. (...) Já me estressei, da 5ª até a 7ª, com a mesma professora. Ela pegava no meu pé. Eu estou sentada de lado, e ela: "Ruti, olha pra frente". Aí, eu: "Que chata, não sei quê... [risos] (...) Daí ela mandava um bilhete ou escrevia no meu caderno: "A sua filha me desrespeitou na sala de aula" (...). Tinha líder na sala. Toda pessoa que desrespeitava, xingava os professores tinha que ir lá na coordenação, lá embaixo, com o líder, pegar a ficha desse tamanho [mostrando com as mãos o tamanho da ficha] assim, cheia de linha, aí estava escrito que era pra ela escrever o que eu fiz na sala de aula. O que eu fiz pra descer? Aí, eu ficava lá embaixo à toa, sem assistir aula, até terminar a aula dela, depois eu podia subir. Essa falha da escola. Por um lado, era legal [a escola] por causa dos amigos, dos colegas, dos professores que eram legais (Ruti, negra).

Os relatos apontam as contradições existentes no espaço escolar marcado por insegurança, medos, constrangimentos, mas também por desejos de aprender e de ensinar, no encontro com professores que percebiam esses jovens como sujeitos com direitos à escolarização de qualidade.

O espaço escolar está organizado para um sujeito que deixa de ser criança ou jovem para ser aluno. O seu papel como aluno é aprender. O sujeito criança volta à cena nos intervalos, no recreio, nas aulas de artes e de educação física, naquilo que Peter McLaren (1991) caracterizou como “estado de esquina de rua”⁹. Para McLaren, na estrutura escolar, há mecanismos de controle que estabelecem os limites entre o estado de estudante e o estado de esquina de rua. Através de um sistema de prêmios e castigos, as crianças e jovens são forçados a entrar no estado de estudante. E é nesse tempo e espaço que os alunos precisam aprender e os professores precisam ensinar. Essa lógica que impõe a rigidez na estrutura escolar provoca tensões, conflitos e rupturas que são manifestadas pelas crianças, jovens e professores, marcando a incompatibilidade entre a cultura da escola e as culturas dos sujeitos que nela interagem.

Para a manutenção da ordem, do silêncio, da organização e da harmonia na escola, são estabelecidas regras que buscam enfatizar o comportamento desejável para uma criança e/ou jovem negro. No entanto, por mais que se tente submetê-los ao “estado de estudante”,¹⁰ eles não se submetem passivamente. Eles rompem com as regras estabelecidas pela escola. A relação entre o que a escola propõe e o que as crianças e jovens desejam e fazem é permeada de conflitos e tensões. E é nesse cotidiano tenso e conflituoso que meninos e meninas negros não se conformam simplesmente às regras da escola que freqüentam. Em alguns casos, eles resistem, mediam e até modificam as práticas escolares. Essas crianças e jovens vivem num espaço coletivo e se relacionam entre si de maneiras diversas, com linguagens nem sempre “visíveis” para os que desejam ter o controle. A escola, para eles, tem como possibilidade “o encontro” com outras crianças e jovens, outros sons, cores, jeitos, linguagens, saberes, etc.

“MINHA VIDA NA ESCOLA DESDE O PRÉ, A 1ª SÉRIE, SEMPRE FOI DE DISCRIMINAÇÃO”: O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NAS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS NEGROS

Os jovens negros, ao responderem o questionário, afirmaram nunca ter sofrido discriminação racial na escola nem na EJAC.

No entanto, quando falam de suas lembranças de escola, relatam situações de discriminação.

Na escola, negro é mais falado em época de Zumbi, quilombo... basicamente, só isso, que Zumbi era um escravo que liderou. Até há bem pouco tempo, teve o dia dele, que passou nos jornais e tudo. Que eles eram escravos, que vieram... dessas histórias que a gente vê mesmo passar em televisão (...). Eu acho interessante ser negra porque, com tantas revoluções, nós fomos crescendo bastante. Mas, às vezes, fico um pouco constrangida. No curso de maquiagem que eu estou fazendo, eu sou a única negra. Então qualquer coisa que puxe pra negro fica todo mundo te olhando assim. Tu fica meio sem jeito. Não pelo discriminado, mas por ser a única; daí, eles ficam, assim, olhando. Pra mim, eu acho legal... Na minha adolescência, eu passei mais dificuldade comigo mesmo. Porque eu encorpei cedo e com 12 anos de idade eu tinha uns seios grandes, era mais piadinha sobre minha pessoa. Então, referente a minha cor, não tinha tanta. Mas agora, no momento, sim. Se puder, eu já dou o corte antes de a pessoa estar falando, se eu puder, eu já dou uma resposta, também, mas não gosto quando começam... Tive essa dificuldade no D também porque era a professora Maria Helena, ela era negra. Então pra maioria, “lá vem a macaca, a macaca tá vindo aí dar aula”. Então, como tinha uma maioria de negros, a gente já caía junto. Ah, por quê? Ela tem nome, professora. Então, às vezes, já começava pelo professor, assim. Pra chegar num aluno, é uma fâsca... mas era assim, tinha bastante... Na época dela, a gente já dava um corte antes de chegar. No caso, pra manter o respeito com ela também, porque, senão for no apoio dela, vou apoiar quem? Mas era assim, batia o recreio: “vem a professora de história”. Sempre tinha uma piadinha, mas era uma baita professora de história (Regina).

Regina aponta dois fatores que geraram discriminação em sua trajetória escolar: raça e gênero. Inclusive destaca que, no seu caso, o gênero se sobrepôs à questão racial. Relata que, em seu desenvolvimento físico, o “encorpar” – significando as alterações sexuais, como o aparecimento dos seios – gerou mais situações de constrangimento e possíveis discriminações do que a raça. Entretanto, ela assumia, juntamente com outros estudantes negros, a defesa da única professora negra, mantendo-se num estado de alerta para possíveis manifestações de discriminação racial de que ela pudesse ser vítima. Hoje, Regina percebe o racismo mais presente e faz frente a ele, posiciona-se, enfrenta as situações. Entretanto, quando se percebe sozinha no espaço de formação profissionalizante, não identifica essa ausência de outros negros como racismo. Vale a pena dizer que o curso por ela freqüentado é considerado um curso popular, oferecido para a população de baixa renda. Regina assume sua negritude quando diz “acho interessante ser negra porque com tantas revoluções nós fomos crescendo bastante”.

⁹ A estrutura escolar é aqui entendida como a maneira que a escola organiza os seus processos pedagógicos, considerando os seus espaços e tempos, a sala de aula, arquitetura, o conjunto de normas e regras, seus rituais, o currículo, o projeto pedagógico, os conflitos, os conformismos, os silêncios, as resistências e as contradições.

¹⁰ McLaren (1991) apresenta algumas caracterizações para se referir aos comportamentos esperados dos estudantes na escola, são eles: estado de estudante, o papel do aluno no espaço escolar, seu comportamento em aula; estado de esquina de rua, os espaços fora da aula, intervalos, corredores, onde os estudantes voltam a ser jovens ou crianças reais; e estado de santidade, aqueles momentos dedicados à religiosidade, no caso da pesquisa de McLaren, o lugar da oração.



Rita, filha de um casamento inter-racial, autodeclarada negra, descreve suas experiências de discriminação racial, vividas desde muito cedo.

Minha vida na escola desde o pré, a 1ª série sempre foi de discriminação. Era só eu de negra. Neguinha pra cá, pra lá. Ficava constrangida. Sempre tive um bom entendimento dos professores. Nunca fui malcriada. Gosto de estudar. Foi quando, até a 6ª série, a secretária me chamou de negra, eu processei ela. Lá no RS, é assim, se chamou de negra e tem testemunho, vai lá, denuncia, e a pessoa pode ser presa. Eu tinha 15 anos. Depois eu fui pra uma escola particular e fui acusada da mesma coisa, ali eu fiz errado... quebrei o braço da colega, tudo branca. Depois, fui acostumando, não dei mais bola. Fico na minha, faço a minha parte, me chame do que quiser. Daí, aqui [EJA] nunca ninguém falou nada. Um ambiente legal. (...) Teve uma sala que só tinha eu de negra. Eu me sentia mal. Principalmente quando a coitada da professora ia falar sobre negro, ela olhava pra mim... Ela pedia desculpa. Acho que era mais clara que eu. Ela falava assim: "não leva a mal..." e falava "não se ofenda" quando ela ia explicar uma matéria sobre negros. Por exemplo, história. Ela olhava pra mim, ela tinha pena (Rita).

No início, toma posição, briga, denuncia e, no entanto, com o passar do tempo, resigna-se, "acostuma-se", reagindo com indiferença. Em sua trajetória, a sua presença negra gera constrangimento. Como é o caso da professora que se desculpava ao ensinar sobre o povo negro ou quando demonstrava "pena" em sala de aula. Novamente, o fenômeno da naturalização: "Fui acostumando, não dei mais bola. Fico na minha, faço a minha parte, me chame do que quiser".

A narrativa de Rodrigo apresenta um elemento que tem sido utilizado para justificar as desigualdades raciais na sociedade brasileira: a idéia de que há lugares e posições a que os sujeitos estão mais ou menos aptos a ocupar. Neste caso, o esporte.

Tinha uma professora que falou... não sei se ela não gostava de mim, ela não ia bem comigo. Quando ela chegava na sala: "Senta Rodrigo!" Ela só falava pra se sentar pra mim, senta, olha. Teve um dia que a minha mãe foi lá no colégio falar sobre isso para ela, e ela se chateou um pouco. Aí, deu umas duas semanas lá na frente, ela já começou a engrossar mais, esse negócio aí com o negro. Com os brancos, ela levava mais à frente.

A maioria dos colegas meus é negro. No basquete, eles estavam dizendo que negro é quem desenvolve mais.

Quem diz isso?

O professor.

O que você acha disso?

Eu vou acreditar né. Cheio de esportista negro, tipo Michael Jordan, Shaquille O'Neil, só vi um branco famoso até agora que foi o Oscar, que é branco e foi o maior aí no meio do basquete.

O Michael Jordan, ele era negro, também passou por esse negócio de racismo. A primeira bicicleta dele foi em março de 1986. Ele trabalhou muito para conseguir. Eu tô tentando conseguir como

ele. Ele é um exemplo pra raça negra. Eu não tinha um tênis pra jogar basquete. Tipo joga e se esforça. Eu não vou sair daqui pra jogar lá na casa do chapéu, jogar basquete. Eu me esforço. Estou fazendo o máximo que eu posso pra isso.

Além do Michael Jordan, que você disse ser um exemplo pros negros, tem mais alguém que você considera um exemplo pra raça negra?

Tipo uma banda, na Vila Aparecida, de *hip hop*, a Banda Spig, também tem a participação de Charlie Brown... já gravaram CD, estão gravando até hoje. Também tem um grupo de *hip hop*, *street dance*, a maioria são negros. Tipo assim, um pouquinho mais claro que a senhora [a pesquisadora], eu considero negro (Rodrigo).

Novamente, a fala e a presença do professor, desta vez sinalizando para uma certa "positividade" dos negros, limitada ao âmbito do esporte, reforçando o racismo já presente nas relações sociais, limitando a construção de projetos de futuro. Rodrigo é motivado por essa crença e busca referências negras especificamente na cultura e no esporte para legitimar seu envolvimento com o basquete, reforçado pela ideologia racista e estereotipada sobre os negros. Há uma idéia de que o sucesso vem simplesmente do esforço que cada um faz individualmente para alcançar seu objetivo.

Para Bourdieu (1999), crenças como essa permitem

à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estritamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) a sua natureza individual e a sua falta de dons (Bourdieu, 1999, p. 59).

Apesar do reconhecimento do racismo e das discriminações sofridas, podemos perceber que os jovens negros assumem positivamente seu pertencimento racial.

Ao falar de suas aprendizagens sobre os negros, o grupo Não-Negros aponta a escravidão como principal conteúdo tratado na escola, afirmando que o racismo era bem pior naqueles tempos. Apontam como naturais as brincadeiras baseadas em atributos raciais. César, no entanto, indica que há um limite para essas brincadeiras, apesar de não estabelecer o limite do que está falando.

Aprendi sobre os negros. Aprendi que era discriminado. O racismo, na época, era bem pior do que hoje. Qualquer coisinha que iam falar era negão, macaco. Hoje em dia, não. Todo mundo chama negão daqui e dali, é normal, entendeu? Eu tenho um colega meu que é galego, outro é moreno. Um fica apelidando o outro, e já não dão bola, entendeu? Levam mais na esportiva. (...) "Neguinho", pra mim, é normal falar. Agora, passou disso, já ofende, entendeu? Porque é um ser humano igual a gente (César).

Meus professores nunca falaram sobre os negros. Eu só sei que os negros eram escravos (Ana).



Essas falas demonstram quanto os conhecimentos sobre a população negra são banalizados, estereotipados e congelados num determinado período, neste caso, a escravidão.

Nos relatos dos dois grupos, percebemos a ausência da escola no que se refere à questão racial. O tema não tem merecido a devida importância na escola. Quando tratado, restringe-se a momentos específicos, na maioria das vezes de modo superficial e localizado, predominando a visão do negro como escravo, sem história, sem cultura, sem religiosidade, sem linguagem, sem identidade. Ou ainda, de uma maneira bastante ilustrativa, apresentam-se as “contribuições dos negros”, geralmente relacionadas à culinária e à música, encobrendo as relações de poder e os conflitos sociais, culturais, políticos e econômicos existentes na sociedade brasileira. Assim, não sendo fragmentados os conhecimentos, as informações e a história, mantendo os estudantes negros e não-negros prisioneiros de uma história única, linear e dominante. Agindo assim, além de impedir que a população negra se reconheça, a escola impede também os não-negros de conhecerem e reconhecerem suas próprias culturas, dada a multiracialidade e o caldeirão étnico-racial da população brasileira.

“PRA VIDA, APRENDI BASTANTE”: AS RELAÇÕES NA EJA E COM ELA

Quando os jovens falam de suas vivências na EJAC, percebemos que o tom da conversa se modifica. Aparecem sorrisos nos lábios, e o corpo jovem relaxa. Descontraídos, negros e não-negros falam das aprendizagens, das dificuldades, das amizades, dos sonhos e de seus projetos de futuro, estabelecendo comparações com a escola “normal” e apontando alguns limites da proposta pedagógica.

Nos relatos desses jovens, percebemos a ambigüidade em relação à proposta pedagógica desenvolvida na EJA: ora se mostram satisfeitos com a autonomia no processo de aprendizagem e com as aprendizagens socializantes, ora questionam a ausência dos professores e dos conteúdos que consideram necessários e importantes. Questionam a validade da proposta pedagógica para a continuidade dos estudos e também para a conquista de emprego.

Eu cheguei aqui com medo. Medo de todo mundo ficar te olhando. Aqui eu fiz um monte de amizade, aprendi a respeitar mais os outros. Se eu pudesse ficar aqui mais uns dois anos, eu ficava. Aqui eu perdi o medo. Hoje em dia, o que eu tenho pra falar eu falo e não tenho vergonha de ninguém. Isso aí, para mim, foi o principal que aprendi. Hoje, o objetivo é concluir os estudos, entendeu? Aqui tem mais liberdade. Aqui o professor deixa mais solto, mais seguro (César, não-negro).

Aqui eu aprendi a lidar com a vergonha, a insegurança, aprendi a falar, aprendi a ouvir, aprendi a estudar e a explicar o que eu estudei. Aprendi a ensinar. Aqui é bem diferente! [silêncio]. Acho que eles deviam ter dado tipo aulas. Eu sou uma pessoa muito ruim na matemática. Então, que tivesse pelo menos uma vez em cada semana aulas de matemática, português. Aqui você pesquisa sobre água, mas não sabe o que é matemática. Acho que precisava um pouco mais disso (Lia, não-negra).

Ah, na EJA, é bem legal! Quando eu entrei aqui, eu fiquei meio assim. Aí veio um monte de coisa na minha cabeça: deve ser bem chato, não sei o quê. Desde o primeiro dia, já fui com a cara do meu professor. Bem legal bem divertido. Eu gosto e, por outro lado, eu não gosto. Acho que os professores tinham que visitar mais os alunos, porque a gente faz um trabalho, projeto de pesquisa, aqui, e escolhe o professor orientador, e esse professor orientador... Dificilmente ele vem aqui na sala ajudar a gente, entendeu? Faz uma falta grande. Teve um dia que o professor não veio, a gente ficou o primeiro e o segundo período todinho sem professor, sem fazer bagunça, fazendo as nossas atividades que a gente tinha que fazer sobre o nosso trabalho. Mas sempre tem professor de sobra por aí, por que não foi visitar? (...) Esse tipo de trabalho, eu nunca fiz no colégio. Porque, nesses trabalhos, tem que botar justificativa, saber prévio, anexo, utilidade. Nos outros colégios, a gente pegava o livro, resumia o meio, o começo e o fim, copiava do livro, fazia uma capa, botava o título, meu nome ali embaixo, e entregava. Esse não, já é um pouco mais complicado, a gente aprende bem mais (Ruti, negra).

Os relatos evidenciam o paradoxo vivenciado pelos jovens: por um lado, a autonomia e a liberdade na busca da resposta à problemática de pesquisa, o grande diferencial quando comparam EJA e escola “normal”; por outro lado, a ausência de conhecimentos que consideram relevantes para a continuidade dos estudos ou para arrumar emprego, exemplificado pelos conhecimentos matemáticos. Concordam com a idéia da pesquisa na proposta pedagógica da EJA. Entretanto, questionam se os conteúdos correspondem aos que necessitam para a continuidade dos estudos na escola “normal”, ou ainda, se são válidos para arrumar emprego. Declaram as possíveis dificuldades ao sair da EJAC sem os conteúdos que consideram importantes.

Os jovens chamam a atenção para as diferenças que constituem a lógica organizativa da escola e a lógica organizativa da EJA. Na escola, a ênfase está na dimensão cognitiva, com os conhecimentos como articuladores dos tempos e espaços: uma coisa de cada vez; do mais simples para o mais complexo; pré-requisitos; matérias; disciplinas; etc. Na EJA, outras dimensões humanas são trabalhadas, como a afetiva, a corporal, a sexual, a dialógica, etc. Mesmo com vivências difíceis e desiguais em suas trajetórias escolares, a lógica da escola “normal” que um dia freqüentaram parece ter mais legitimidade para a socialização e a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade.



O que nos chama a atenção em suas narrativas é o fato de se sentirem respeitados e com autonomia nesse espaço quando falam: “as pessoas aqui se ajudam; aqui é bem diferente; aqui todo mundo conversa; aqui tem mais liberdade”. Ou ainda: “aqui eu perdi o medo”. Todos, negros e não-negros, identificam a EJA como um lugar privilegiado de convivência social: relação com o coletivo, reconhecimento de um sujeito pelo outro e aprendizagens significativas.

Naquele espaço, os jovens descobrem-se como sujeitos coletivos, como diz Ana: “Aprendi que eu tenho que compreender as pessoas. Porque antes, aí, meu Deus do céu. Se eu falasse uma coisa e você dissesse que estava errado, eu virava bicho”. Também César conta que “fez um monte de amizade e aprendeu a respeitar mais os outros” e Rodrigo fala que aprendeu bastante para a vida. Desse modo, percebemos que a ênfase não está na obediência cega a valores, mas nas formas de reciprocidade, na igualdade. São os saberes necessários para a vida coletiva que podem lhes assegurar o reconhecimento de um sujeito pelo outro (CENPEC e Litteris, 2001).

Os jovens buscam valorizar algumas virtudes, como a solidariedade, a amizade, o respeito e o controle de si mesmos, de certo modo ausentes em suas trajetórias, em que são inferiorizados e desrespeitados. Eles parecem chamar nossa atenção como educadores para a prática pedagógica dos valores humanos, que também ensinam a dignidade, a solidariedade, a justiça, a aceitação do outro. Isso nos remete a algumas concepções presentes no âmbito da sociedade brasileira e na escola, como a de que os jovens, sobretudo os negros e pobres, são violentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito ainda precisa ser feito para que tenhamos uma leitura do que significa o processo de escolarização para os jovens negros com trajetórias escolares tão acidentadas. No entanto, a pesquisa que relatamos aponta alguns elementos importantes para que a EJA e a escola passem a perceber a presença dos jovens negros como sujeitos de direitos.

Pesquisas que analisam o estado da arte sobre juventude e EJA no Brasil têm indicado a inexpressiva presença da temática racial. A invisibilidade e a naturalização dessa invisibilidade, no campo da construção do conhecimento refletem o lugar que tem sido destinado socialmente à população negra. Isso também se manifesta na ausência de políticas públicas que modifiquem as condições e oportunidades, principalmente para os jovens negros.

Os jovens negros e não-negros que freqüentam a EJA são pobres, com trajetórias escolares bastante acidentadas do ponto de vista da descontinuidade. A reprovação é uma marca forte em suas trajetórias, no entanto, os negros são os que mais são reprovados e os que mais naturalizam essas desvantagens em seus processos escolares, como se um “destino” de raça e de classe justificasse as reprovações pelas brincadeiras, malandragens, falta de estudo, e outras. Os seis estudantes autodeclarados negros entrevistados foram reprovados de três a quatro vezes na escola, enquanto os estudantes não-negros foram reprovados até duas vezes. Esses jovens, que, na maioria das vezes, carregam estigmas de “alunos-problema”, trazem em suas trajetórias escolares os descompassos entre o universo cultural e de classe do grupo social ao qual pertencem e a cultura que se materializa na escola. No perfil dos estudantes negros pesquisados, também identificamos o seu “desejo de vencer” e construir novas oportunidades, o que, para nós, está ligado diretamente a suas condições socioeconômicas e culturais.

Os jovens questionam as escolas que freqüentaram, apresentam detalhes da violência, da negação dos conhecimentos que sofreram na luta pela permanência naquele espaço. Entretanto, não culpam a escola pelas suas dificuldades na escolarização. Pelo contrário, vivem um paradoxo entre o reconhecimento das aprendizagens significativas na EJA, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e atitudes para a convivência social, e os conhecimentos que a escola “normal” ensina, que julgam necessários para a continuidade dos estudos ou para arrumar emprego. Para eles, a escola é o lugar legítimo para as aprendizagens.

Os jovens negros descobrem na EJA que podem ser autores no seu processo de aprendizagem, por isso fazem críticas positivas e a valorizam. Percebem qual a dimensão da escolarização nesse momento da vida, comparam a EJA com as escolas que freqüentaram e reconhecem os limites colocados pela proposta pedagógica.

O retorno dos jovens negros à escolarização por meio da EJA indica que eles reconhecem o valor da escola para sua emancipação, apontando algumas razões fundamentais para isso: todos os jovens negros afirmam que “gostam de estudar” e que pretendem “dar continuidade aos estudos”. Demonstram a auto-estima mais elevada e apresentam interesse pela escola. Assim, a empregabilidade como perspectiva de futuro não é o único motivador da permanência na escola, o que contraria aqueles que a consideram apenas uma porta certa para o mercado de trabalho com melhor remuneração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade EN. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso de jovens rappers de São Bernardo do Campo*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- Andrade ER. "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens". In: Oliveira IB, Paiva J. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 2004.
- Bourdieu P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura". In: Nogueira MA, Catani A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Bordieu P, Champagne P. "Os excluídos do interior". In: Nogueira MA, Catani A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Carvalho GCA. *O jovem nas políticas públicas municipais de Florianópolis: descaso e desproteção*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- Cavalleiro E. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CENPEC, Litteris. "O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil". In: Charlot B (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001; p. 33-50.
- Chauí M. *Cultura e racismo*. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios, 29).
- Dayrell J. "Juventude e escola". In: Sposito M (coord.). *Juventude e escolarização (1984-1998)*. Brasília: INEP, 2002; p. 67-93.
- _____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 2003, n. 24.
- Freyre G. *Casa-grande e senzala*. 22.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- Gomes NL. "Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra". In: Gonçalves e Silva P, Silvério VR (orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003; p. 217-244.
- Gonçalves e Silva PB. "Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo". In: Serbino RV (org.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1995.
- _____. "Prática do racismo e formação de professores". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- Fraga PCP, Lulianelli JAS (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Guimarães AS. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- Haddad S. *Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 a 1998*. Brasília: INEP/MEC, 2000. (Série Estado e Conhecimento, 8).
- Haddad S, Di Pierro MC. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 2000, n. 14, p. 108-130.
- Hasenbalg C, Silva NV. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1990, n. 73, p. 5-12.
- Hasenbalg C, Silva NV, Lima MRS. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- Lima DJ. *Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- McLaren P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- Munanga K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. "O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro". In: Azevedo C, Gentili P, Krug A, Simon C. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- _____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Niterói: Editora da UFF, 2004. (Cadernos do PENESB, 5).



- Pais JM. "As correntes teóricas da sociologia da juventude". In: *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.
- Paixão M. "O meu guri: desigualdades raciais na inserção infanto-juvenil no mercado de trabalho e avaliações de risco social". In: Fraga PCP, Lulianelli JAS (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Passos JC. *Jovens negros(as), processos de escolarização e expectativas de futuro*. São Paulo: Ação Educativa/ANPEd, 2004.
- Piza E. "Porta de vidro: entrada para branquitude". In: Bento MA, Carone I. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Rego TC. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Rosemberg F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63, p. 19-23.
- _____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1991, n. 77.
- Silva AC. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: UFBA, 2001.
- Silva JCG. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. (Tese de Doutorado). Campinas, Unicamp, 1998.
- Souza AM. *O movimento do rap em Florianópolis: a ilha da magia é só da ponte pra lá*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- Sposito MR. Educação e juventude. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 1999, n. 29, p. 7-14.
- _____. Estudo sobre juventude e educação. Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 1997, n. 5-6, p. 37-52.
- _____. (coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: INEP/MEC/COMPED, 2002. (Série Estado e Conhecimento).



A questão do negro no curso de serviço social

JOSÉ BARBOSA DA SILVA FILHO

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE
jbminhapreta@click21.com.br

ORIENTADOR
ANDRÉ AUGUSTO PEREIRA BRANDÃO
(UFF)

A pesquisa “A questão do negro no curso de graduação em serviço social da Universidade Federal Fluminense” tem como objetivo geral auxiliar na reflexão sobre a questão do negro na sociedade brasileira e na luta pela erradicação do preconceito racial, da discriminação sociocultural e da desigualdade econômica que envolve o cotidiano da população negra em sua interação com os outros segmentos da população.

Este trabalho se norteia pela hipótese de que as posturas racistas e racialistas presentes no cotidiano dos brasileiros, negros e brancos, são em grande parte reforçadas pelo desconhecimento das origens das teorias raciais e das raízes históricas, culturais, sociais e religiosas dos nossos ancestrais africanos e dos negros brasileiros por parte dos diferentes profissionais que lidam diretamente com este numeroso segmento da população nacional.

No caso dos assistentes sociais, profissionais que convivem direta e diuturnamente com a parcela mais pauperizada da população brasileira encontrada nos presídios, abrigos, orfanato, nas ruas, nas FEBENs, nas agências de emprego, contextos em que há grande concentração de pretos e pardos (Barros, 2000; Brandão, 2002 e 2003; Henriques, 2001; Jacoud e Beghin, 2002; Paixão, 2003), o conhecimento das questões que dizem respeito ao negro¹ é imprescindível tanto para um melhor aprimoramento pessoal como para um desempenho profissional mais consciente e crítico diante da realidade que afeta grande parte dos usuários de seus serviços.

Ocorre que, assim como a maioria dos profissionais brasileiros que teriam maior possibilidade de garantir o respeito na interação com o diferente, seja em sala de aula, seja fora dela, os assistentes sociais também não dominam os conhecimentos mínimos sobre a questão do negro na sociedade brasileira.

¹ Essa expressão é utilizada em substituição a racial, étnico, por acreditar que ela pode constituir um sentido mais abrangente da questão do negro, ou seja, além do enfoque histórico-cultural, também abarcar os aspectos socioeconômicos (pobreza, saúde, qualidade de vida, desemprego e outros), que fazem parte do relacionamento cotidiano entre os assistentes sociais e seus usuários, quer nos pontos positivos (os feitos dos negros ao longo da história), quer nos negativos (as discriminações, os estereótipos, etc.).



Pode-se dizer que a questão do negro na sociedade brasileira se configura, ao mesmo tempo, como uma questão social, uma questão de política pública, de política social e de proteção social. Uma questão social porque ele é vítima de racismo que contribui para a crescente desigualdade socioeconômica e, por sua vez, demanda a necessidade de proteção social, embora não no sentido assistencialista. Uma questão de política pública, pois uma política pública constitui uma intervenção do Estado na sociedade com a finalidade de mediatizar conflitos latentes ou reais entre os sujeitos sociais a partir da emergência política de uma questão (Fleury, 1994). E de política social, no seu sentido finalista, seria um esforço sistemático para reduzir as desigualdades entre os seres humanos e, no seu sentido funcional, um conjunto de orientações normativas relativas às relações Estado–sociedade, a fim de garantir o padrão de solidariedade vigente entre grupos e indivíduos numa sociedade concreta (Fleury, 1999).

Uma vez que essas categorias – questão social/ proteção social/ política pública e política social – constituem o eixo da formação teórica e da atuação profissional do assistente social, logicamente as questões que afetam a população negra brasileira devem ser parte das preocupações desses profissionais. Daí o interesse em pesquisar se os conhecimentos que os assistentes sociais recebem em seu processo de formação contemplam e problematizam temas relacionados com as questões sobre o negro na sociedade brasileira. E, em caso negativo, por que isso ocorre?

Para tanto, foi realizado um estudo sobre o curso de graduação em serviço social da Universidade Federal Fluminense (UFF) focalizando diferentes dimensões, como o currículo, o corpo docente e discente, os trabalhos de conclusão de curso e alguns títulos de publicações acadêmicas voltadas para esses profissionais.

A escolha desse curso, por sua vez, é muito pertinente porque, de acordo com os dados preliminares do Censo Étnico-Racial realizado na UFF em 2002, 63,23% dos estudantes matriculados no curso de graduação em Serviço Social dessa universidade se dizem afrodescendentes (Teixeira e Brandão, 2003, p. 30).

O SERVIÇO SOCIAL

Com a finalidade de contextualizar e entender as questões discutidas, abordaremos, ainda que brevemente, a história do serviço social em geral e no nosso país, bem como o profissional desse setor na atualidade.

O serviço social seria um serviço prestado à sociedade e se desenvolveu a partir de duas fontes ambivalentes: de um lado, a caridade, e de outro a noção de que os problemas sociais eram uma espécie de doença advindo daí a denominação de seus agentes “assistentes sociais” que tem o significado de “colocar-se à disposição” (Vieira, 1978, p. 57).

A assistência ou a proteção aos necessitados é um fenômeno histórico de longa duração. Inicia-se com a elevação do Cristianismo a credo oficial do Império Romano, no século IV (391). A partir daí praticar a caridade, ajudando aos que sofrem, passa a ser uma virtude, um meio de atingir a santidade, uma demonstração de amor a Deus, embora, paradoxalmente, a aceitação do sofrimento, da dor e da pobreza fosse considerada um dos méritos para alcançar o reino do céu. Essas idéias perduraram por toda a Idade Média.

A modernidade e o Renascimento facultaram um novo entendimento da pobreza. Ela deixa de ser vista como provação ou penitência para ser uma das conseqüências do processo de evolução das sociedades e assim caberia a elas minorar a situação daqueles desassistidos. A filantropia transmuta-se em benemerência, assistencialismo, proteção para os velhos, as viúvas, os órfãos e doentes.

No século XIX, o advento da Revolução Industrial e das relações capitalistas na economia trazem o incremento da exploração do trabalhador. A voracidade das máquinas por matéria-prima e de seus donos por produtos, em conjunto com a crescente ideologia do lucro, necessitam de mão-de-obra abundante e com baixa remuneração e grande produtividade. A exploração dos trabalhadores faz surgir as idéias e as práticas socialistas utópicas e científicas, com destaque para as idéias e as teorias de Karl Marx e Friedrich Engel² em prol dos trabalhadores (Hobsbawm, 1982; Polanyi, 1980). É a questão social que tem relação com a dinâmica de crescimento do Estado, da evolução capitalista e da exploração da força de trabalho (Iamamoto e Carvalho, 1982; Iamamoto, 2004; Sposati *et al.*, 2003; Netto, 1992 e 2002), problematizando a realidade social.

A partir daí, a burguesia, o Estado e a Igreja, premidos pelas inúmeras manifestações dos trabalhadores, unem-se e criam mecanismos de controle social (leis, normas, instituições)³, visando manter a ordem quebrada por aqueles que, visceralmente indignados pela danosa exploração capitalista, lutavam para não serem explorados e vilipendiados em sua luta pela sobrevivência. Mascaradas de práticas humanitárias ou de proteção social, na verdade essas medidas buscavam defender os interesses do capital, sob o manto caritativo-filantropico-assistencial da Igreja e sob o poder repressor-controlador do Estado. Assim, nesse contexto, em 1899, foi criada a primeira Escola de Serviço Social do mundo, em Amsterdã, na Holanda.

² De suas idéias e teorias se origina o marxismo, que chega ao Brasil no século XIX, no começo dos anos 1980 (Konder, 1988 e 1995) e que vai revolucionar as ciências humanas e sociais, inclusive o serviço social.

³ Por exemplo, a Encíclica Rerum Novarum, de autoria do Papa Leão XIII, coloca a questão social como uma das preocupações da Igreja, mas, embora se dizendo ao lado dos “oprimidos”, ela se posiciona ao lado da burguesia ao afirmar ser a propriedade privada um direito natural, uma dádiva do Criador (Castro, 1989) e a Lei dos Pobres, que embora promulgada em 1601 pela Rainha Elisabeth I da Inglaterra, “sua influência se faz sentir até hoje nos sistemas de assistência da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos (...)” (Vieira, 1978, p. 40).

O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Durante o período colonial (século XVI ao XIX) e grande parte do imperial (1822-1889), a existência de “laços de proteção” entre a população mais carente (Costa, 1995) se apresentava mais como sistema de “proteção primária – realizada pela família, na vizinhança, nas relações de trabalho e religiosas, etc.” – do que de “proteção secundária – aquela feita por instituições estatais e privadas prestadoras de cuidados diversos desaguando em muitas políticas protecionistas (...)” (Costa, 2002, p. 301).

Com a República, a idéia de “ordem e progresso” domina o pensamento político-social. Os movimentos reivindicatórios por melhores condições de vida e de trabalho para os trabalhadores interferem na “ordem”, na medida em que buscam ser incluídos no “progresso”, o que, por sua vez, faz emergir ações para coibi-los. Tais ações são de dois tipos: repressivas, desencadeadas pelo Estado, e apaziguadoras, pela Igreja. No entender de Mattos (1991), o estabelecimento da “ordem” impulsiona a criação de leis (lei da vadiagem, entre outras) e normas (proibição e/ou dificuldades para manifestações culturais da população negra, como a capoeira, a macumba e “ajuntamentos” públicos) para a proteção física e material da “boa sociedade”, a classe senhorial, que irá violentar os direitos dos “outros”, do pobre, já neste período majoritariamente negro.

Somente nos anos 1930 é que o Estado brasileiro, no centro das transformações ocorridas com o movimento revolucionário liderado por Getúlio Vargas, montaria um sistema organizado de assistência social ou de proteção secundária. Esse sistema tem como destaques a criação dos institutos de aposentadoria e pensão (IAPC, IAPI, IAPM e outros), da CLT e do Ministério da Saúde e Educação.

Novas mudanças acontecem a partir dos anos 1960, infelizmente em novo período autoritário antidemocrático (o regime militar de 1964-1985), com o FGTS, o PIS-PASEP, o FUNRURAL e outros instrumentos de política pública ou de assistência social.

Ocorre que na sociedade brasileira essas ações de política pública e social, além de não atender a todos, revestem-se de um caráter clientelista e corporativista. Isso desenvolve a dependência e subalternidade perante o doador, desmobilizando o potencial de cidadania, reproduzindo não só a pobreza material de base econômica, mas também a pobreza política, que mantém o pobre na condição de objeto manipulado e alienado.

A Igreja Católica é a instituição que lidera a criação de ações voltadas para apaziguar esse contingente desatendido pelo poder público, através de órgãos como a ação social. Assim, em 1936, com as bênçãos do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), órgão ligado à Igreja Católica, é fundada a primeira Escola de Serviço Social do Brasil, em São Paulo, e no ano seguinte é criado o Instituto Social do Rio de Janeiro, ligado ao Grupo de Ação Social (GAS) e ao Cardeal Leme, arcebispo do Rio de Janeiro. Essas instituições estão hoje integradas, respectivamente, às PUCs de São Paulo e do Rio de Janeiro (Lima, 1987; Sá, 1995; Oliveira, 1996; Iamamoto; Carvalho, 2001; Pinto, 2003).

Como se nota, a vinculação umbilical do serviço social com a Igreja Católica, ocorrida na Europa, prossegue aqui entre nós. Tanto que, entre as primeiras escolas de serviço social criadas no Brasil, sete delas foram fundadas e administradas por obra e graça da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado, instituição religiosa fundada em Campinas, São Paulo, em 3 de maio de 1928 (Pinto, 2003; Vieira, 2004). Assim, o serviço social no Brasil é visto “como uma forma de ação social ou restauração da ordem social exercida por um especialista por meio de um trabalho prático, técnico, para difundir os ensinamentos da doutrina da Igreja em matéria social, que formaria *apóstolos sociais*” (Lima, 1987, p. 44). [Grifo nosso]

Na década de 1960 ocorrem as primeiras modificações estruturais na hegemonia eclesial exercida no serviço social brasileiro. Em março de 1967 aconteceu o Seminário de Araxá, Minas Gerais, no qual se questionava a prática profissional dos assistentes sociais e se buscava uma forma de “superar o serviço social tradicional, que foi transplantado da Europa e dos Estados Unidos, e adequá-lo à realidade latino-americana” (Aguiar, 1984, p. 120). Em 1970, em um novo encontro, o Seminário de Teresópolis, no Rio de Janeiro, “o moderno triunfa completamente sobre o tradicional, cristalizando-se operativa e instrumentalmente e deixando na mais secundária zona de penumbra (...) o texto produzido em Araxá” (Netto, 2002, p. 178). Esses dois encontros marcam o surgimento do movimento de reconceitualização do serviço social no Brasil.

Embora ocorrendo em um momento crucial do cotidiano político-sociocultural e ideológico da nação brasileira – o final dos anos 1960 e início dos 1970 –, é no interior do movimento de reconceitualização que o grupo vinculado ao pensamento marxiano e marxista⁴ introduz a perspectiva histórico-dialética na formação do assistente social e a ideologia de “classe social”, como explicação para a desigualdade socioeconômica que historicamente aflige o povo brasileiro⁵.

⁴ Marxiano é o termo utilizado por vários estudiosos para indicar as idéias baseadas nos estudos, teorias, idéias e escritos de Karl Marx e Friedrich Engels; marxistas são aqueles cujas idéias se baseiam nas interpretações veiculadas por estudiosos das teorias destes dois socialistas alemães.

⁵ Para aprofundamentos sobre o movimento de reconceitualização: Aguiar, 1984; Faleiros, 1993; Iamamoto, 2001; Netto, 1992 e 2002; Pinto, 2003.



O PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA ATUALIDADE

Como já foi mencionado, no início o serviço social no Brasil sofreu forte influência da religião. O que se configura na priorização dada ao atendimento à pobreza e na maneira como essa pobreza é percebida: como uma doença, um “caso” para o exercício da filantropia e, ainda, na forte influência da moral, da filosofia e da religião na formação dos profissionais da área (Oliveira, 1996, p. 111), a maioria constituída por mulheres.

A partir dos anos 1980, dentro do movimento de reconceituação, o serviço social passa por uma reformulação teórico-metodológica, ideológica e profissional. Logicamente, essa mudança gerou debates, discussões e revisões curriculares buscando adequar a profissão aos novos tempos e às novas expectativas, possibilidades e desafios de/para seus profissionais gerados na sociedade. Nas palavras de Lima (1992, p. 42) “a reconceituação não é um bloco monolítico de idéias e posições, senão o contrário, é uma onda veemente na qual se movem tendências e correntes nem sempre factíveis entre si”. Para Suely Gomes Costa, o movimento foi bem-vindo, porém a forma como a teoria do materialismo-dialético foi absorvida gerou problemas práticos no trabalho profissional (Costa, 1989) ao excluir a discussão de questões que hoje se tornaram fundamentais para a compreensão dos problemas da sociedade brasileira, como será constatado posteriormente.

Hoje, o perfil proposto para o profissional em serviço social tem conexão direta com a conjuntura socioeconômica e com a evolução crítico-ideológica e participativa da sociedade brasileira. Embora sem investir na discussão do acelerado crescimento da pobreza em nosso país⁶, essa nova forma de interpretar a realidade obriga a uma mudança de comportamento do assistente social em sua relação com os usuários: a busca da eliminação do assistencialismo; a adoção de uma postura que estimule a autonomia da população que necessita de seus préstimos; e a intervenção na realidade para transformar seus usuários, tradicionalmente concebidos como objeto, em sujeitos históricos com condições de modificar o seu cotidiano excludente.

O conhecimento das questões que afetam o negro na sociedade brasileira, principal vítima da exclusão e da pobreza, insere-se neste contexto. Mais especificamente, as políticas de ação afirmativa, dado o seu caráter público e social em prol da população negra, necessitam da participação do assistente social na sua

formulação, implementação e avaliação. Para que isso se materialize, a apreensão de saberes sobre o que é ‘ser negro’ na sociedade brasileira (Santos, 2002) é fundamental. Daí a relevância da nossa pesquisa.

A GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFF

A Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro (ESSERJ) foi criada em 23/8/1945, na cidade de Niterói, então capital do Estado, através do Decreto 1.397 de 6/7/1945. Sua criação se deve à pressão da então presidente da Legião Brasileira de Assistência (LBA) Alzira Vargas do Amaral Peixoto. Por ser vinculada ao Conselho Estadual de Serviço Social, diferenciava-se da maioria das escolas de serviço social, que geralmente se vinculavam à Igreja Católica (Gomes, 1989).

Vale lembrar que, nessa época, o Distrito Federal (hoje cidade do Rio de Janeiro) já possuía escolas de serviço social⁷. Outro tabu quebrado pela ESSERJ foi que, na sua primeira turma, “a maioria dos assistentes sociais pioneiros era constituída de professoras primárias oriundas do interior do Estado, portanto não pertencentes às camadas mais bem aquinhoadas da região fluminense ou de sua capital” (Gomes, 1994, p. 136).⁸

Em 1956, a ESSERJ foi reconhecida como entidade de ensino superior e, através da Lei Estadual 3.656 de 12/6/1958, incorporada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFERJ), atual UFF, onde ocupa o bloco D do campus do Gragoatá, em Niterói.

ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

Para realizar os objetivos da pesquisa originária deste artigo, alguns procedimentos metodológicos foram necessários, ou seja, a análise dos trabalhos dos alunos que no ano de 2004 concluíram o curso de serviço social, da grade curricular e das publicações dirigidas ao assistente social. Também aplicamos um questionário nos formandos do curso e entrevistamos seus professores. Apresentaremos a seguir as justificativas para cada procedimento, a análise dos dados encontrados e suas implicações na nossa questão de pesquisa.

⁶ Para aprofundamento nesta questão, remetemos a Barros *et al.* (2000) e Brandão (2004).

⁷ Escola de Serviço Social da SOS (1938); Escola Técnica de Serviço Social (1939), atual ESS da Faculdade Veiga de Almeida; Instituto de Educação Familiar e Social Alceu de Amoroso Lima (feminino) (1937) e Escola Masculina de Serviço Social, LBA (1943), integradas à ESS-PUC-RJ; curso de serviço social da Escola de Enfermagem Ana Néri (1937), atual ESS-UFRJ; Escola Técnica de Assistente Social Cecy Dodsworth (1944), hoje ESS-UERJ.

⁸ Entre as idéias cristalizadas na população acerca do Assistente Social, embora não condizentes com a realidade, algumas se destacam: a ligação umbilical com a Igreja Católica, o assistencialismo, o trabalho para o governo e a condição feminina e de “boa família” exigida para aquelas que desejassem exercer a profissão.

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSOS

Trabalhos de conclusão de curso (TCCs) são monografias elaboradas pelos graduandos no 9º período do curso de graduação. Os temas são escolhidos pelos alunos e contam com a orientação de um professor, escolhido pelo próprio aluno ou indicado pela coordenação do curso.

O conhecimento dos temas abordados nas monografias é importante na medida em que possibilita perceber as preocupações dos futuros assistentes sociais. Indiretamente, também dá indícios das questões trabalhadas em sala de aula pelos professores, pois podem influenciar os alunos na escolha dos temas a serem desenvolvidos nos trabalhos de conclusão do curso.

Foram encontrados 1.237 TCCs elaborados pelos alunos da ESS-UFF, arquivados na Biblioteca Central da UFF, no Gragoatá, abrangendo o período de 1948 a 2002. Para facilitar a nossa análise, os TCCs foram classificados em dez temas gerais, tendo por base os títulos das monografias: serviço social; saúde; gênero/sexualidade; proteção social; política social; educação; sociedade; cidadania; raça e outros, conforme relação a seguir, por período político⁹ (Tabela 1).

Como se pode verificar na tabela, os temas que abrangem questões relacionadas diretamente ao serviço social, incluindo aqueles sobre a proteção social, sobre política social/pública e com a saúde (*locus* onde o serviço social possui uma grande demanda profissional), sobressaem-se diante dos demais temas. Tal configuração provavelmente está relacionada ao fato de que esses temas historicamente se integram às ações do serviço social na sociedade.

O tema *raça*, por sua vez, ficou muito aquém do esperado. Entre os anos 1948 e 2002, ou seja, em um período de 54 anos ou de três momentos políticos distintos, apenas seis (0,48%) TCCs entre os 1.237 examinados tratam desse tema. Essa constatação corrobora a análise de Pinto (2003) em relação ao relacionamento dos assistentes sociais com seus usuários, realizada em 1986: “Nessa trajetória, percebi que o assistente social trabalha com a população negra sem ao menos ter conhecimento de sua história, de sua cultura e dos seus problemas (...)” (Pinto, 2003, p. 23). Tal fato fica mais evidente quando a autora nos mostra que, entre a pesquisa (1986) e o momento da publicação (2003), o panorama não se alterou:

um outro fator importante é que neste meio tempo – período em que produzi este estudo até a data de sua publicação – a produção intelectual da profissão cresceu em seus aspectos quantitativo e qualitativo; *porém as novas produções não incorporaram ainda a dimensão étnico-racial* (Pinto, op. cit., p. 25). [Grifo nosso]

⁹ Períodos relacionados com as mudanças de regime político ocorridas no país. De 1948 a 1963 – após os oito anos da ditadura do Estado Novo varguista (1937-45) –, uma nova Constituição, a quinta, promulgada em 1946, dá início a um período democrático, prematuramente soterrado pela violência de um novo regime autoritário concebido e exercido pelos militares, a partir de 1964 até 1985. Em 1985, com o fim do regime militar, inicia-se um novo período democrático que esperamos seja infinito.

¹⁰ Na pesquisa também abordamos os temas por decênio. Por economia de espaço o autor colocou apenas a realizada por período político. Porém, os resultados finais não se alteram.

¹¹ Números referentes aos TCCs que citam a questão racial ou do negro na sociedade brasileira em seus capítulos, sem profundidade, como dados complementares.

TABELA 1 – TCCs por temas e por período político¹⁰

TEMAS	1948-1963	1964-1985	1986-2002	TOTAL
Serviço social	59 61,4%	211 42,6%	133 20,7%	403 32,5%
Proteção social	19 19,7%	115 23,9%	77 12%	77 17,5%
Política social	5 5,2%	36 7,2%	56 8,73%	97 7,8%
Saúde	4 4,16%	72 14,5%	189 29,4%	265 21,4%
Gênero	1 1,04%	16 3,23%	66 10,2%	83 6,7%
Educação	1 1,04%	25 5,05%	62 9,67%	88 7,11%
Sociedade	7 7,29%	18 3,63%	24 3,74%	49 3,9%
Cidadania	0	1 0,2%	30 4,68%	31 2,5%
Raça	0	1 0,2%(1)	5 0,78%(10)	6 0,48%
Outros	0	4 0,62%	4 0,32%	
TOTAL	96 7,9%	495 40,1%	641 52%	1237 100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

No período 1964-1985, mais precisamente em 1985, foi encontrado o único TCC com a palavra “racial” no título do trabalho de autoria de Cecilia Luiz de Oliveira (*A ideologia racial na prisão*), em que a formanda retrata as relações humanas numa instituição prisional sob o prisma da diferença epitelial entre os prisioneiros, e entre eles e os outros habitantes do complexo presidiário da Rua Frei Caneca, no Rio de Janeiro.

AS PALAVRAS “NEGRO” E “NEGRA”, “PRETO” E “PRETA” FORAM ENCONTRADAS NO TÍTULO DE CINCO TCCS

- *Rasgando o silêncio: debate sobre a política de cotas como estratégia de inserção do negro na universidade* (1996), no qual a graduanda Rosely Rocha discute as dificuldades que limitam o acesso dos estudantes negros ao ensino universitário e a importância da adoção de uma política de cotas na universidade, no serviço público e em empresas privadas a fim de garantir os princípios democráticos e combater as desigualdades existentes em nosso país.
- *A múltipla exclusão e discriminação social da mulher negra idosa*, de Neuza Terezinha da Silva Lima (1998), em que é analisada a tríplice condição discriminadora e preconceituosa a que é submetida uma mulher negra idosa: de sexo, de raça/cor e de idade.
- *Memórias de exclusão: uma experiência com negras idosas do Grupo Vida* (2002), de Adriana Aparecida Firmino Luz, no qual é retratado o drama das mulheres negras, asiladas/abandonadas e atendidas por grupos de apoio e de proteção social.



- *A identidade negra e cultura: analisando o trabalho de uma ONG*, de Ilana Feitosa Siqueira Lobo (2002), em que a graduanda analisa o trabalho de uma ONG, Associação Sobrado de Arte e Cultura, a ASAC, que desenvolve um trabalho de acolhimento com os jovens de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, e procura impulsionar a inclusão e desenvolver auto-estima, utilizando o *hip-hop*, o *funk* e o grafite.
- *Sexualidade da mulher negra e o mundo do trabalho*, de Viviane Carmem (2002), no qual a graduanda busca desvelar o mito da sexualidade da mulher negra e os efeitos danosos que esse estereótipo de sexualidade “degenerada” exerce em seus locais de trabalho.

Alguns trabalhos abordam a questão racial ou do negro em seus capítulos, porém sem profundidade, como dados complementares. Encontramos dez monografias nesse caso.

Devemos ressaltar que em muitos TCCs, apesar de enfocarem temas como *exclusão social*, *sistema carcerário*, *população de rua*, *empregada doméstica*, *crianças em situação de rua*, *favelas*, assuntos em que a presença física do negro é uma realidade, a questão racial não é vislumbrada como importante vetor causal para seus objetos de pesquisa.

Essa produção tão escassa nos dá indícios de que as questões que dizem respeito à população negra na sociedade brasileira não estão incluídas entre os temas abordados em sala de aula pelos professores da ESS-UFF.

AS PUBLICAÇÕES

Por serem veículos de divulgação de idéias, de discussões ideológicas e de novas abordagens conceituais, metodológicas e epistemológicas, os periódicos específicos para a área de serviço social são leituras fundamentais para a formação intelectual, ética e profissional do assistente social. Daí a importância da sua análise.

Entre os periódicos da área de serviço social, escolhemos quatro títulos que, segundo informações do setor especializado da Biblioteca Central da UFF e por nossa própria observação, têm uma circulação bastante expressiva entre os alunos do curso.

A presença ou ausência de abordagens sobre a questão do negro na sociedade brasileira foi identificada pela leitura dos títulos dos artigos. Assim, como no caso dos TCCs, escolhemos essa técnica por acreditar que o título é um indicador do assunto contido no texto e um “chamariz” para o leitor. Aqueles artigos, cujos títulos nos chamavam a atenção por focar temas com possibilidades de articulação com a presença da questão do negro, foram objeto de uma leitura mais aprofundada.

Revista *Serviço Social e Sociedade*

- O periódico *Serviço Social e Sociedade* é publicado quadrimestralmente desde setembro de 1979. Atualmente encontra-se na sua 79ª edição. Para fins da pesquisa, foram analisados 68 exemplares encontrados na Biblioteca Central da UFF, em livrarias e no acervo de outras bibliotecas.
- A publicação de número 79, lançada em setembro de 2004, pela primeira vez publica um artigo com o termo *racial*. Trata-se do texto *As abordagens étnico-raciais no Serviço Social* de Matilde Ribeiro (p. 148-161), atual ministra da Secretaria Especial de Política para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) do governo federal. Nesse texto, além de chamar o serviço social para uma “reflexão sobre a inserção das questões étnico-raciais na área do serviço social” (Ribeiro, 2004, p. 148), ela cita algumas das produções acadêmicas existentes no serviço social sobre essa temática, encontradas nos anais de alguns congressos da categoria – no 6º, 8º, 9º, 10º Congresso Brasileiro de Assistência Social (CBAS) –, porém não publicados nos periódicos e nas publicações ao alcance dos demais profissionais.
- No 11º CBAS, realizado em outubro de 2004, mais quatro comunicações abordam o tema étnico-racial focalizando o segmento negro.

Revista *Serviço Social*

- Embora não seja mais editada desde 1954, a revista *Serviço Social* foi publicada trimestralmente a partir de 1939, por um grupo ligado às escolas de serviço social católicas e ao Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). Pela sua estreita ligação com a Igreja Católica – seus diretores foram monsenhores –, é uma publicação muito conservadora na preservação dos valores cristãos e, assim sendo, na busca da harmonia. Essa ação fica patenteada nos artigos publicados, principalmente nos seus primeiros números. Neles, é fundamentada a influência da Igreja Católica na gênese e na orientação doutrinária e ideológica das escolas de serviço social, tanto que em nenhum dos 44 exemplares analisados, e que se encontram arquivados na Biblioteca Central da UFF, a questão do negro no Brasil é tida como digna de registro. Provavelmente esse fato ocorria porque a questão representa a possibilidade de discussões acaloradas e de conflito, algo que foge da busca da passividade, da paz e da submissão à vontade do que está “acima” (no plano espiritual e carnal), idealizadas pelo catolicismo.

Revista *Gênero*

- É uma publicação semestral da ESS-UFF, editada desde 2000 sob a responsabilidade do Núcleo Transdisciplinar e Estudos de Gênero (NUTEG). Dos sete números editados, nenhum artigo foi

titulado com as categorias: *negra(o); preta(o) ou raça/racial*. Apenas dois entre os 67 artigos publicados tratam da questão do negro em seus textos: *Casa de Detenção da Corte e o perfil das mulheres presas no Brasil durante o século XIX*, de Marcelo Pereira Mello, v. 2, n. 1, 2º semestre de 2001, p. 31-48, que ao citar a cor das presidiárias chama atenção para o alto número de mulheres negras entre as detentas, e *Relações femininas em The Colour Purple*, de Eliane Borges Berutti, v. 2, n. 1, 2º semestre de 2001, p. 103-108, em que a autora, analisando as relações entre os personagens do romance, comenta a situação das mulheres afro-americanas que, em nossa concepção, não difere da realidade das mulheres negras brasileiras.

Revista *Temporalis*

- É uma publicação semestral da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Seu primeiro número data de janeiro de 2000.
- A revista *Temporalis*, que se encontra em seu número 8 (jan./jun. 2004), tem como objetivo “debater os assuntos que instigam, preocupam e/ou fundamentam o pensar e o fazer no âmbito da profissão” (www.abepss.ufsc.br/publicações). Publicada para profissionais em cujo cotidiano interno (entre seus pares) e externo (quando em contato com sua clientela) as relações inter-raciais são preponderantes, originando relacionamentos socioculturais instigantes, preocupantes e fundamentais para o trabalho do assistente social, a existência de apenas um artigo relacionado à questão do negro na sociedade brasileira referenda a invisibilidade da população negra ou a irrelevância das questões que dizem respeito a negro como objeto de estudo ou de preocupação para os redatores e articulistas da publicação e para o serviço social.
- O artigo foi publicado na *Temporalis* n. 5 (jan./jul. de 2002), “A discussão ética das ações afirmativas: problematizando o princípio da igualdade”, de Miriam Oliveira Inácio, em que a autora debate a questão das cotas para negros na educação e no trabalho.

A GRADE CURRICULAR

Na grade curricular do curso de formação em serviço social da UFF, analisada através do fluxograma das disciplinas e das ementas de curso, não foi encontrada a ocorrência de disciplinas envolvidas com a transmissão de conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Foi encontrada apenas citação sobre o estudo de etnia em ementas que abordam a questão social e/ou movimentos sociais. Isso deve ocorrer porque para alguns estudiosos e/ou leigos no assunto, com boa ou má intenção, esse termo ou conceito substitui o de *raça*, do que discordamos acompanhando a maioria dos estudiosos da questão racial no Brasil, como a professora

Iolanda de Oliveira e os professores Antonio Sérgio Guimarães e Kabengele Munanga. Para este último, “o conteúdo da raça é morfológico e o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico” (Munanga, 2004).

O mesmo acontece em relação às grades curriculares das outras universidades escolhidas para comparação, também analisadas: da UFRJ, da UERJ e da PUC-RJ.

QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO 9º PERÍODO DA ESS-UFF, 2004

O objetivo deste procedimento metodológico foi aferir o grau de conhecimentos dos formandos em serviço social da UFF em relação à questão que baliza a nossa pesquisa. Também se pretendeu averiguar a pertinência da introdução de disciplinas específicas a respeito da questão do negro entre os saberes transmitidos durante o curso de graduação.

O questionário é composto por duas partes: uma contendo dados do formando e a outra com questões referentes aos conhecimentos que eles possuem acerca da história e da cultura afro-brasileira e a opinião dos formandos a respeito da realidade da população negra na sociedade.

Dos 74 alunos inscritos para o 9º período, 47 (63,5%) responderam ao questionário. Desses, na pergunta aberta sobre cor/raça (Tabela 2), 9 (9,14%) se declararam negros; 24 (51,06%) se disseram brancos; 9 (9,14%), pardos; 2 (4,25%) se autodenominaram morenos e 2 (4,25%), mulatos; um aluno (2,12%) não se identificou, alegando não saber.

Na pergunta fechada, seguindo os critérios do IBGE, os mesmos 9 (19,14%) formandos se declararam pretos, 23 (48,9%), brancos; 13 (27,6%), pardos e 2 (4,25%) não se identificaram, alegando não ser do interesse do pesquisador ou não saber.

Tabela 2. Alunos do 9º período da ESS-UFF por cor e raça

Aberta						
Negra	Branca	Parda	Morena	Mulata	NI	TOTAL
09	24	09	02	02	01	47
19,14%	51,06%	19,14%	4,25%	4,25%	4,12%	100%
Fechada (IBGE)						
Preta	Branca	Parda	Amarela	Indígena	NI	TOTAL
09	23	13	0	0	02	47
19,14%	48,9%	27,6%	-	-	4,25%	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

Esse resultado é bastante semelhante ao encontrado no Censo Étnico-Racial da UFF, realizado em 2002 (Teixeira; Brandão, 2003, p. 28-30), em que, entre os 426 alunos matriculados no serviço social, 63,23% se declararam afrodescendentes, enquanto 36,53% se definiram como brancas.

A tabela 3 (questão do *domicílio*) mostra que 17 (36,17%) formandos residem no município do Rio de Janeiro, sendo que não há ocorrência oriunda da Zona Sul, ou seja, da área considerada mais rica da área metropolitana. Como se pode perceber, a maioria dos alunos reside em Niterói e municípios limítrofes¹², 27 (57,27%), enquanto 3 (6,38%) formandos são residentes em municípios da Baixada Fluminense. Como esses municípios são classificados como 'dormitórios' e a maior parte da sua população se enquadra na faixa de 1 a 5 salários mínimos, esses dados possibilitam constatar um outro resultado presente no Censo Étnico-Racial da UFF-2002, que trata da condição econômica dos alunos do serviço social – 50,58% encontram-se na faixa de 1 a 5 SM (Teixeira e Brandão, 2003, p. 32); e também inferir a origem de um antigo preconceito, disseminado e aceito pelo senso comum, acerca do curso de serviço social: o de ser um curso para aqueles menos aquinhoados economicamente e com menor condição de disputar os cursos de maior *status* socioeconômico.

Tabela 3. Regiões de domicílio dos alunos do 9º período da ESS-UFF

MUNICÍPIO	Preto	Branco	Pardo	Outros	TOTAL
Norte	1/11,1%	3/13,04%	2/13,3%	-	17/36,1%
Subúrbio	3/33,3%	2/8,6%	2/13,3%	0	
RJ	Z. Oeste	4/17,39%	-	-	17/36,1%
	NI TERÓI	3/33,3%	8/34,7%	3/20%	
	GOÑÇALO	2/22,2%	5/21,7%	3/20%	
ITABORAÍ	0	1/4,34%	1/6,6%	0	2/4,25%
MARICÁ	0	0	1/6,6%	0	1/2,12%
BAIXADA	0	0	3/20%	0	3/6,38%
TOTAL	100%	100%	100%	0	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

Como já foi mencionado, a segunda parte do questionário teve por objetivo averiguar os conhecimentos e as opiniões dos graduandos sobre questões que afetam o cotidiano dos negros na sociedade brasileira na atualidade.

A questão “*Você acredita que nós vivemos em um país onde todos possuem os mesmos direitos e usufruem das mesmas oportunidades de ascender socialmente, independente da raça ou cor da pele? Justifique*” recebeu 40/85,1% de respostas *NÃO*, distribuídas entre 9/22,5% ou 100% dos formandos pretos; 21/52,5% ou 91,3% dos formandos brancos e 10/25% ou 66,6% dos formandos pardos. A opção *SIM* recebeu 6/12,8%, sendo 2/33,3% ou 8,7% dos formandos brancos e 4/66,6% ou 26,6% dos formandos pardos; 1 ou 6,6% dos pardos não responderam. Entre os que responderam negativamente, ou seja, não identificaram desigualdades raciais, destacam-se os que alegaram que as desigualdades são de caráter econômico: 34 (72,3%) das indicações.

¹² São Gonçalo e Itaboraí são municípios que fazem parte do entorno da Baía de Guanabara, estando na região metropolitana do Rio de Janeiro, e Maricá é um município da região dos Lagos, área turística.

Tabela 4. Opinião dos alunos do 9º período da ESS/UFF sobre a “democracia racial brasileira”

	Preto		Branco		Pardo		TOTAL	
	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%
Não	9	100%	21	91,3%	10	66,6%	40	85,1%
Sim	—	—	2	8,7%	04	26,6%	6	12,8%
NR	—	—	—	—	01	6,7%	1	2,1%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

Esses dados demonstram que os formandos encontram-se sintonizados empiricamente com a realidade racial da nossa sociedade. Falta-lhes o conhecimento teórico para atuar na presença de atos de racismo, como veremos a seguir.

Na questão “*Você já foi vítima ou presenciou alguma prática discriminatória ou atitude preconceituosa contra os negros ou afrodescendentes? Que atitude você tomou?*”, a opção *NÃO* foi indicada por 15/31,9% dos graduandos, divididos entre 2 ou 22,2% dos graduandos pretos; 10 ou 43,4% dos graduandos brancos e 3 ou 20% dos pardos. A opção *SIM* obteve 32/68% das citações, sendo 7 ou 77,7% dos graduandos pretos; 13 ou 56,5% dos brancos e 12 ou 80% dos graduandos pardos.

Para a segunda parte da questão “*Que atitude você tomou?*”, a maioria (30/93,75%) indicou “*nenhuma*”, Esse dado, em conjunto com a leitura de algumas respostas no quesito “conhecimento”, pode configurar um indicativo da falta de determinados saberes para que um indivíduo reaja às violências que a sociedade ou outro indivíduo lhe impõe.

Tabela 5. Número de alunos do 9º período da ESS-UFF vítimas e/ou presentes em práticas de preconceito ou discriminação racial

	Preto		Branco		Pardo		TOTAL	
	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%
Não	2	22,3%	10	43,4%	3	20%	15	1,9%
Sim	7	77,7%	13	56,6%	12	80%	32	8,1%
NR	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

A questão “*Você acha necessária a inclusão de conteúdos programáticos sobre a questão que diz respeito a negro no currículo da graduação em serviço social?*” recebeu 8/17,02% da opção *NÃO*, sendo 4 ou 17,39% proveniente dos graduandos brancos, mesma quantidade dos graduandos pardos, 1 dos graduandos brancos não opinou. Responderam *SIM* 38/80,8% dos graduandos, compartilhado por 9 ou 100% dos formandos pretos, 18 ou 78,26% dos brancos e 11 ou 73,3% dos pardos.

Apesar de o número de alunos pardos que responderam NÃO estar acima da nossa expectativa, uma visão geral certamente sinaliza para o conflito vivenciado por esta parcela “incolor” da população, mostrando que o mito da “democracia racial” ainda atua fortemente no inconsciente desse segmento. Também aponta para a existência de um vácuo no processo de formação dos assistentes sociais e da necessidade de inclusão de conteúdos sobre as questões que dizem respeito à população negra entre os seus saberes, para levá-los a perceber a realidade que orienta as relações entre os segmentos negros e brancos na nossa sociedade. As respostas dadas às questões seguintes podem auxiliar na comprovação dessa nossa reflexão.

Tabela 6. Opinião dos alunos do 9º período da ESS-UFF sobre a inclusão de conteúdos programáticos de questões que dizem respeito ao negro entre seus saberes

	Preto		Branco		Pardo		TOTAL	
	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%
Não concorda	—	—	4	17,3%	04	26,6%	8	17,0%
Concorda	9	100%	18	78,2%	11	73,3%	38	80,9%
NR	—	—	1	4,34%	—	—	1	2,1%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

A pergunta “Qual a sua opinião sobre as políticas de ação afirmativa e sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas?” foi colocada apenas para obter uma avaliação sobre essa questão entre os alunos, tendo em vista o debate sobre a implantação da política de cotas na UFF em futuro próximo e esta incorporação ser considerada uma ação de política pública e social. Embora eu compreenda que ações afirmativas e cotas são coisas diferentes, apesar de imbricadas, para o senso comum da população elas são sinônimas, significando a mesma coisa. Os inúmeros artigos publicados em jornais e revistas tratando desse assunto deixam evidente essa interpretação.

Aqueles que responderam NÃO acham necessária a adoção dessa política na UFF 24 (51,2%) dos alunos, sendo 2 ou 22,2% entre os formandos pretos; 14 ou 60,86% entre os formandos brancos e 8 ou 53,3% entre os formandos pardos. A resposta SIM mereceu 5 ou 55,5% entre os formandos pretos; 7 ou 30,43% entre os formandos brancos e 6 ou 40% entre os formandos pardos, perfazendo um total de 18 das respostas; 5 optaram por não responder, sendo 2 ou 22,2% dos pretos; 2 ou 22,2% entre as brancas e 1 ou 6,6% dos pardos.

O fato de mais da metade (51%) dos participantes terem respondido NÃO e de parcela relativamente elevada não ter respondido (10,6%) mostra a desinformação sobre o sentido

real das políticas de ação afirmativa ou as informações contrárias, bem mais destacadas pelos meios de comunicação, que atuam entre a população em geral, influenciando a própria população negra beneficiária dessas políticas (22,2% dos pretos e 53,3% dos pardos responderam NÃO e outros 22,2% se abstiveram). Demonstra também que precisamos aumentar o volume do gramofone para nos fazer ouvir e buscar fazer a população em geral compreender que a nossa sociedade só terá a lucrar com a redução das desigualdades, indiretamente geradora de alguns males que assolam a nossa sociedade atualmente.

Tabela 7. Opinião dos alunos do 9º período do curso de serviço social da UFF sobre as políticas de ação afirmativa e sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas

	Preto		Branco		Pardo		TOTAL	
	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%
Contra	2	22,2%	14	60,8%	8	53,3%	24	51,1%
A favor	5	55,6%	07	30,5%	6	40%	18	38,3%
NR	2	22,2%	02	8,7%	1	6,6%	5	10,6%
TOTAL	9	100%	23	100%	15	100%	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.

A questão em que se solicitou aos alunos que apontassem o grau de conhecimento sobre alguns temas relativos ao negro brasileiro teve por objetivo averiguar os conhecimentos dos graduandos a respeito de conteúdos fundamentais para entender a questão do negro na sociedade brasileira e obter subsídios para se propor alterações no currículo do curso.

Tabela 8. Grau de conhecimentos dos alunos do 9º período da ESS-UFF sobre temas relativos ao negro na sociedade brasileira

	Muito		Pouco		Nenhum		TOTAL	
	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%	Aluno	%
Temas								
História da África	1	2,12%	32	68%	14	29,7%	47	100%
Teorias raciais	1	2,12%	31	65,9%	15	31,9%	47	100%
Democracia racial	5	10,6%	32	68%	10	21,2%	47	100%
Teoria do branqueamento	4	8,5%	16	29,7%	27	57,4%	47	100%
Cultura negra	6	12,7%	38	80,8%	3	6,38%	47	100%
Religião afro.	10	21,2%	32	68,06%	5	10,6%	47	100%
Racismo	22	46,8%	25	53,19%	0	-	47	100%

Fonte: José Barbosa, ESS-UFF, 2004.



Como se observa, o percentual de alunos que indicaram pouco ou nenhum conhecimento sobre os temas arrolados na tabela 8 é um indício de que os futuros assistentes sociais têm poucos subsídios que os auxiliem a perceber as questões que afetam a população negra, bem como para atuar junto ao seu público-alvo no que diz respeito a essas questões. Esses dados, por sua vez, mostram a pertinência de se discutir a possibilidade de introdução desses temas no currículo do curso de serviço social. Esses conhecimentos, ainda que insuficientes para resolver as questões que afetam o negro, certamente podem se constituir num primeiro passo para formar profissionais mais conscientes e capacitados a atuar, a fim de possibilitar a inserção da população negra de forma igualitária nas políticas sociais. Também são importantes para que o assistente social possa agir diante de preconceitos ou ações discriminatórias contra a população negra, seja entre os usuários, seja entre seus pares.

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES¹³

Do mesmo modo que o questionário aplicado aos alunos, as entrevistas com os professores tiveram por finalidade averiguar a opinião dos docentes sobre a inclusão no curso de serviço social de temas que facilitem a inserção da população negra de forma igualitária nas políticas sociais adotadas pelo poder público, e possibilitem aos assistentes sociais intervir quando ocorrerem atitudes ou ações preconceituosas e/ou discriminatórias contra a população negra. Identificamos os participantes por um código formado pelo P de professor e uma letra do alfabeto. Apresentamos as seguintes perguntas:

Você concorda com a hipótese de que o desconhecimento das origens das teorias raciais e da história do negro na sociedade brasileira, por parte dos profissionais que lidam diretamente com a coletividade, reforça as atitudes preconceituosas e ações discriminadoras contra a população negra na nossa sociedade? Justifique sua opção.

Embora concordemos que a apreensão de saberes não resolve o problema do racismo contra qualquer grupo racial ou étnico, esta questão objetiva verificar a aceitabilidade da nossa hipótese de pesquisa entre os docentes da ESS-UFF.

A maior parte dos professores, seis, concordou com a hipótese formulada na questão. Uma das falas é bastante expressiva a respeito: “Eu acho que não é só no serviço social. Acho que deveríamos aprender a história e a cultura africanas desde o ensino médio. Como isso não acontece... a universidade deve dar conta disso” (PA). Outro entrevistado assegura que “Mais do que o desconhecimento, a falta de reconhecimento do negro como produtor de cultura implica o reforço ao preconceito. Sempre foi uma história de branco, sempre um olhar estrangeiro e um olhar estrangeiro preconceituoso” (PC).

¹³ Por falta de espaço não comentaremos *in totum* as entrevistas, apenas algumas falas.

Por outro lado, os argumentos dos que responderam negativamente mostram que a diferença de classe ainda é considerada mais fundamental na explicação das desigualdades entre os negros e os brancos ou ainda como a questão cultural é difícil de ser superada:

Eu acho que tem outras determinações. Eu não acho que seja de pele. Eu não vejo dessa forma não. Eu acho que a sociedade capitalista tem outras bases que são fundamentais, principalmente as materiais, que muitas das vezes eliminam determinados, supostos preconceitos, que podem estar permeando (PD).

Nós temos um estigma que é o seguinte: o negro está associado a trabalho braçal, sujo, violento, que ninguém quer fazer. Tem um pouco de ligação com a nossa formação cultural. Não acredito que o conhecimento mais aprofundado atenuaria alguma prática racial, atenuaria o preconceito (PE).

Você considera necessária a inclusão de uma disciplina ou de conteúdos programáticos sobre a história do negro na sociedade brasileira e das relações sociorraciais entre a população negra e outros segmentos da sociedade brasileira na grade curricular da graduação em serviço social? Justifique sua opção.

Quase todos os entrevistados consideraram esses temas importantes e apontaram a sua ausência no currículo do curso de serviço social:

Eu acho que não preparar o alunado que vai estar lidando com uma população que é majoritariamente negra é uma outra falha do curso. E isso remete ao fato deste tema não ser encontrado em currículo nenhum do Serviço Social que eu conheço. Embora a UFF seja uma das mais avançadas nesse sentido, porque pelo menos temos uma disciplina obrigatória de gênero e uma de família (PG).

Quando estou discutindo as relações de trabalho, obrigatoriamente chegamos na questão do negro da sociedade. Porém, ele não é o centro da discussão, é tangencial (PJ).

Um dos entrevistados, PC acredita que “na próxima reforma curricular a questão do negro, do homossexualismo, vai ter que entrar”.

Outro, além de destacar essa ausência, chama a atenção para o fato de o movimento negro não ser considerado um movimento social: “Algumas das disciplinas nossas passam por algumas das questões sociais, tem um destaque na ementa para a questão étnica, pobreza e tal. Mas do negro não se menciona, não é movimento social” (PB)

Apenas um dos entrevistados considera que o currículo já possui abertura para o tema e que “uma das possibilidades está na discussão de etnias, raças, não como uma disciplina, mas como foco ligado à questão social, que pode ser discutido no núcleo de formação social brasileira” (PD).



Você tem alguma opinião acerca do motivo da não-inclusão de uma disciplina ou de conteúdos programáticos sobre a história do negro na sociedade brasileira, sobre as teorias raciais e sobre a cultura afro-brasileira na grade curricular da graduação em Serviço Social da UFF? Justifique.

Essa questão foi inspirada por duas possibilidades: uma religiosa e outra ideológica. Porém, as entrevistas mostraram outras possibilidades relacionadas à demanda da sociedade, dos alunos e ao interesse dos professores.

Para um dos entrevistados essa exclusão tem a ver com a concepção extremamente etnocêntrica de que o negro é simples receptor do saber e não um produtor.

Se eu tenho opinião sobre o motivo da não-inclusão de temas sobre a questão negra no currículo? Eu acho que parte desse saber já cristalizado do negro como não produtor de cultura, né. Por que vai entrar a não-cultura no palácio do saber, na Academia? Esses conhecimentos só começam a entrar na Academia quando há a redemocratização e os movimentos sociais começam a aparecer e a se impor como sujeitos políticos. (PC).

Outro professor associa a ausência das questões que dizem respeito ao negro entre os conteúdos transmitidos no curso de Serviço Social à falta de demanda da sociedade, na medida em que a pesquisa é fruto da dinâmica social:

A realidade é quem tem que “falar”. Se não vem à tona, se não é objeto de indagações da própria população, como é que você induz a pesquisa. A pergunta deveria ser: por que esse elemento não tem sido priorizado como objeto de pesquisa? (PD).

Você possui conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira que lhe habilite a transmiti-los para seus alunos?

Como comentado na Introdução deste texto, a maioria dos brasileiros, desconhece a secular história e a rica cultura afro-brasileira. Entre esses, certamente podemos incluir a maior parte dos professores, de todos os níveis de ensino, existentes no país. A questão é: como é possível alguém ensinar o que desconhece?

Entre os entrevistados, apenas uma professora afirmou possuir conhecimentos sobre a questão do negro na sociedade brasileira. “Sim, meus estudos hoje me habilitam a debater o assunto, tenho uma enorme identidade com o tema, pesquiso-o constantemente, mesmo porque quem disse que eu não sou mestiça?” (PF).

Um entrevistado se sente parcialmente capacitado, visto que seus conhecimentos seriam suficientes para fomentar discussões dentro da questão social como um todo, porém não se sente apto a lecionar uma disciplina específica “para lecionar uma disciplina específica, um curso, sinceramente eu teria dificuldade” (PI).

Outro entrevistado, além de não se sentir capacitado, aponta para o fato de que na categoria existem poucas pessoas que poderiam sustentar uma discussão sobre o tema: “(...) na categoria existem poucas pessoas. No serviço social encontro muito pouco debate sobre isso” (PG).

TEM ESPAÇO PARA A QUESTÃO DO NEGRO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UFF?

Como é possível constatar pelas informações apresentadas acima, a população negra e as questões que dificultam a sua inserção de direito e de fato na sociedade brasileira não são incluídas como uma questão social, passível de ação de política pública e social e/ou de proteção social, nos conteúdos programáticos transmitidos para os alunos do curso de graduação em Serviço Social da UFF. Essa situação também foi detectada e abordada por Pinto (2003) em sua pesquisa realizada em 1986, quando notou que “o discurso da transformação social da realidade não inclui aspectos referentes à população negra no processo de formação profissional” (p. 162).

O legado cultural dos negros africanos para os brasileiros, desde o início, foi enquadrado como não compatível ou socialmente válido com a idéia de nação, de civilização e de progresso ansiada e desenvolvida pela elite brasileira, que se sentia como européia e gostaria que os outros brasileiros também se sentissem.

Assim sendo, foram excluídos das nossas salas de aula, da pré-escola ao doutorado, conteúdos sobre as heranças históricas, sociais, culturais e religiosas trazidas pelos africanos da diáspora. Não sendo retransmitidos na escola, lugar de passagem da maioria da população, esses conhecimentos não reproduzem no cotidiano a sensação de pertencimento necessária para a construção da identidade e da representação do negro brasileiro.

Segundo Tomaz Tadeu, “o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas... É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão do currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão da sociedade” (Silva, 1996, p. 81). No caso do negro brasileiro esta assertiva é mais do que verdadeira e vem se perpetuando nas inter-relações sociais e culturais da população brasileira no dia-a-dia. A exclusão de tema que aborde a questão do negro na sociedade brasileira do currículo da Escola de Serviço Social da UFF confirma esta conexão.

Por que isto aconteceu e acontece no serviço social? Algumas hipóteses podem ser levantadas:



A HISTÓRICA INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NA ORIGEM DO SERVIÇO SOCIAL NA EUROPA E NA CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Como abordamos em outras partes do texto, a Igreja Católica teve uma participação fundamental na criação das escolas de serviço social no Brasil. Excetuando-se ESS-Niterói, as primeiras escolas e as pioneiras assistentes sociais tinham forte ligação com a doutrina católica e esta com o Estado. Sendo assim, embora as disputas políticas na cúpula façam parte da sua História, o discurso da harmonia, da paz, do “amai-vos uns aos outros”, da igualdade de todos os seres humanos perante Deus – embora na prática essa pretensão igualdade não se corporifique¹⁴, – é intensamente trabalhado entre seu “rebanho”. Rebanho que, como as ovelhas, deve ser passivo e obediente, algo necessário também para a manutenção do poder pela elite.

Lembrando que a grande parte dos usuários do Serviço Social é pobre e, por conseqüência, composta de negros em sua maioria, a idéia da escravidão como castigo e da pobreza como culpa¹⁵ ou como falta de capacidade do indivíduo deve ser mantida para uma ação efetiva de controle social e de domínio, secular e profano, exercidos pelas elites religiosa e política, e elas sabem que a apreensão de saberes possibilita a reação.

A COMENTADA E CRITICADA ADOÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NO PÓS-MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO

O enfoque dado à teoria do modo de produção, de reprodução da força de trabalho, do materialismo histórico-dialético e da classificação da assistência social como aparelho ideológico de Estado a partir do movimento de reconceituação dos anos 1970/1980, promoveu vigorosa e positiva ruptura teórica com o modelo tradicional e uma esperançosa renovação no serviço social, buscando incorporá-lo ao processo de transformação que ocorria na sociedade. Assim, o marxismo “no curso dos anos 80 se colocou no centro da agenda intelectual da profissão: todas as polêmicas relevantes foram decisivamente marcadas pelo pensamento marxista” (Netto, 1996, p. 112), dando o tom ao debate profissional e “exigindo da universidade o exercício da crítica, do debate, da produção criadora de conhecimentos e do estreitamento de seus vínculos com a sociedade” (Iamamoto, 2004, p. 209).

Mas a maneira como esse enfoque foi apreendido e transmitido legou também “reducionismos teórico-metodológicos decorrentes da forma de apreensão do marxismo no circuito profissional” (Góis, 1993, p. 22), assim como a “inúmeros equívocos e impasses de ordem política, teórica e profissional, cujas refrações até hoje se fazem presentes” (Iamamoto, 2004, p. 210). Entre essas refrações, incluímos a abordagem da questão do negro na nossa sociedade.

Como comentamos em outro trecho do artigo, a questão do negro na sociedade brasileira fundamenta uma questão social, na medida em que nessa população se encontra o maior número dos excluídos da sociedade. Os marxistas pensam a estruturação do serviço social a partir do viés econômico, no princípio do modo de produção como totalidade. Assim, as desigualdades se explicam pela posição de classe. A raça, vinculada ao fenótipo ou cor da pele do indivíduo, como fator explicativo para essa desigualdade, contraria a primazia do econômico na determinação coletiva da exploração. Ou seja, a questão da desigualdade por raça, sexo, gênero, orientação sexual, entre outras, e os movimentos sociais daí advindos esvaziariam e fragmentariam essa unidade, prejudicando a luta do proletariado. Um dos professores entrevistados, ao mesmo tempo em que mostra essa posição, a critica: “para alguns a questão racial está envolvida com a questão econômica. Quer dizer, um negro rico não teria problema algum. Mas isso é uma mentira, uma falácia, porque o preconceito existe independente da posição social. Quando o negro tem um *status* econômico ele é tolerado, é aceito, mas não com naturalidade (...)” (PI). Numa sociedade em que a cor da pele é referência social, econômica e identitária coletiva e individual negativa, essa ótica economicista e de totalidade dificulta a busca de novas explicações para os problemas sociais.

O SECULAR PRECONCEITO CONTRA A CULTURA NEGRA

Embora a “cultura negra permeie e se confunda com a experiência diária de vida dos brasileiros” (Pinho, 2004, p. 110), a naturalização da inferioridade cultural da população negra aos olhos da sociedade conduz a não se achar necessário o seu estudo.

Um dos professores entrevistados chama a atenção para a incongruência entre o fato de as principais representações de “ser brasileiro” no exterior – feijoada, Pelé, samba, carnaval, capoeira – estarem ligadas aos negros e de estes não serem considerados produtores de cultura. Essas heranças “não são dignas de entrar no palácio do saber” (PC). Luis Alberto Oliveira Gonçalves dá apoio a esse ponto de vista, ao afirmar que “dificilmente uma sociedade racista como a brasileira nos aceitaria como produtores de conhecimento. E quando falo de conhecimento não me refiro apenas ao científico, mas qualquer outro tipo de conhecimento” (Gonçalves, 2003, p. 17). Inspirando-se na analogia feita por Guerreiro Ramos entre as relações raciais brasileiras e a divisão da sociedade em infra e superestrutura, esse autor lembra que “os problemas de não-aceitação e de exclusão começam para os negros, no momento em que ousam entrar no mundo da superestrutura, no mundo dos brancos, feito pelos brancos” (Gonçalves, 2003, p. 18).

¹⁴ É o que ocorre na Congregação Missionárias de Jesus Crucificado, formada pelas irmãs coristas e oblatas. As coristas eram brancas e utilizadas para missão direta com a população; as irmãs oblatas eram negras, utilizadas no trabalho doméstico e, mesmo possuindo educação superior, não eram nomeadas coristas (Pinto, 2003; Vieira, 2004). Para a discriminação na Igreja como um todo, ver Mira (1983) e Rocha (1993).

¹⁵ Este tema é discutido no capítulo I da pesquisa quando são abordados os sermões do Padre Antônio Vieira e a forma como foi escrita a história do Brasil.



Além disso, várias pesquisas e estudos têm atribuído aos negros brasileiros os problemas da nossa sociedade. De José Bonifácio e João Severiano Maciel da Costa¹⁶ passando por Nina Rodrigues e Oliveira Vianna¹⁷ a presença dos negros em nosso país era considerada fonte de todos nossos males. Porém, fazer a população compreender a razão dessa associação negativa, desse sortilégio da cor, era tabu.

A FALTA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS POR PARTE DOS PROFESSORES

Nas entrevistas com os docentes esse fato ficou bastante explícito na medida em que apenas uma professora se declarou com conhecimentos sobre os negros para transmiti-los aos seus alunos. A mesma situação, fora do âmbito do serviço social, foi detectada nos quatro cursos de extensão para professores e nas quatro turmas de especialização em raça e etnia para graduados em curso superior, independentemente da sua formação profissional, oferecidos pelo PENESB-UFF¹⁸. Repetindo o dito anteriormente, não podemos ensinar o que desconhecemos.

Essa situação faz do professor vítima e carrasco do processo ensino-aprendizagem. Por não possuir um conhecimento histórico crítico e abrangente sobre as relações entre negros e brancos no cotidiano sociocultural brasileiro, porque não lhe é oferecido em sua formação, quando ele se depara com atitudes racistas entre seus alunos, não percebendo a situação e/ou não querendo perceber e/ou não sabendo como agir, ele, inconscientemente, reforça essas atitudes. Apesar de sua pesquisa focar a formação de professores para o ensino básico, faço minhas as indagações da professora Regina Pahim Pinto, pois o professor universitário, como já foi dito, também necessita desse tipo de conhecimento,

O professor tem consciência destas questões? Teve alguma informação durante o seu curso que o alertasse para essa questão e seus desdobramentos? Tem conhecimento suficiente para perceber e adotar uma postura crítica diante de materiais discriminatórios? Conhece e tem acesso à bibliografia específica sobre o tema? (Pinto, 2000, p. 126).

A FALTA DA DEMANDA POR PARTE DOS ALUNOS E/OU DA SOCIEDADE

Um dos entrevistados citou esta questão como uma das prováveis causas para a não-inclusão das questões que afetam o negro entre os saberes transmitidos para seus alunos. Cremos ser possível que outros docentes pensem de forma semelhante. Daí explicitá-la.

A importância do conhecimento das questões que afetam o negro é reconhecida pela maioria dos alunos do 9º período, visto que 80,8% apontaram a necessidade da inclusão de conteúdos sobre o tema.

Acreditamos, entretanto, que a “lavagem cerebral” de longa duração, proporcionada pelo *mito da democracia racial*, pela qual passou a

nossa população negra, branca, indígena e mestiça, gerou muita insensibilidade na sociedade sobre a realidade do outro e de si mesmo.

Mas as mudanças já se fazem sentir, principalmente nos meios audiovisuais de comunicação, como nas novelas – em que os atores brancos não são mais tingidos para representar personagens negros (Nascimento, 1982 e 2003; Araújo, 2000) –, nos programas matutinos e na imprensa escrita e televisiva (novelas e noticiários). Nas salas de aula, um dos vetores de mudança social, incoerentemente essas mudanças comportamentais, pelo visto, estão demorando a chegar.

NÃO-INCORPORAÇÃO PELO SERVIÇO SOCIAL DA QUESTÃO RACIAL OU DO NEGRO COMO UMA QUESTÃO SOCIAL

Na introdução deste texto, tentamos demonstrar que a questão racial ou do negro na nossa sociedade corporifica uma questão social passível de proteção e de implementação de políticas públicas e sociais específicas. Porém, pelo que foi apresentado, o serviço social não aceita essa inferência.

Como destacamos, histórica e ideologicamente para o serviço social a questão social encontra-se intimamente encadeada à questão econômica deflagrada pelo capitalismo, geradora da pobreza, da exclusão social e da subalternidade de grande parte dos brasileiros. Para nós, a questão social gerada pela pobreza, exclusão e subalternidade, além de econômica, é também de pele (Telles, 2003), sendo que em alguns casos esta prevalece sobre aquela, como as pesquisas de Brandão (2002) e Teixeira (2003) comprovam e a discussão contra e a favor da implementação de políticas de ação afirmativa ratifica.

A propósito, um professor entrevistado, defensor da inclusão das disciplinas “O negro no pensamento social brasileiro” e “O negro no processo de formação da sociedade brasileira” na reformulação curricular do curso de Serviço Social da UFF, realizado em 1999, comenta: “Diria pois que esse silêncio acadêmico sobre o tema é muito mais complicado do que se pode imaginar. Temos construído um saber e uma cultura que esconde, que nega a nossa negritude. A gente silencia sobre essas relações, mesmo quando sabe do assunto. Acho que isso está num dado quadro cultural a ser mais bem examinado. A negritude é invisível na nossa cultura. Nós não a refletimos. Tão perto e tão longe” (PF).

Então, mais uma vez, defendemos a inclusão de temas que discutam a questão do negro entre os saberes apreendidos pelos assistentes sociais como categoria profissional e pelo formados pela ESS-UFF em particular.

¹⁶ Ambos foram senadores do Império, sendo Bonifácio considerado Patrono da Independência. Dois de seus discursos no Parlamento, onde tratavam da questão dos escravos, encontram-se publicados em Arquivo Nacional (1988, 222p.)

¹⁷ Ver Rodrigues (1977) e Vianna (1956 e 1934).

¹⁸ Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Faculdade de Educação da UFF.



Apontamos a seguir alguns temas que consideramos relevantes para serem incluídos entre os saberes dos alunos do curso de serviçosocial da UFF, no que diz respeito ao negro, sua cultura e sua história.

CONTEÚDOS PARA SEREM INCLUÍDOS ENTRE OS SABERES DOS GRADUANDOS DA ESS-UFF

Nos porões dos navios, além dos músculos iam as idéias, os sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas, formas de ver a vida, e o que é mais incrível: o africano levava tudo isso dentro da sua alma, pois não lhes era permitido levar pertences (Documentário *O Atlântico Negro*).

- *História da África* – Já foi aprovado o seu ensino pela Lei 10.639/2003, porém compartilhamos da indagação da professora Mônica Lima:

por que a necessidade de uma lei para fazer valer a presença de um conteúdo evidentemente fundamental na História geral e em especial na História de grupos humanos que participaram diretamente da formação do nosso país? (Lima, 2004).

Esse trabalho aponta para uma possível resposta. Sabemos que a história ensinada no Brasil é pautada pelo hemisfério ao norte do Equador, porém os nossos pesares, chorares, querereres, achares e viveres têm uma ligação bem mais intensa com o nosso vizinho do leste, a África. “*A África é do outro lado da rua, só nos falta a coragem para atravessá-la*” (Cunha Jr., 1997).

- *Teorias raciais* – É de fundamental importância o conhecimento das raízes do racismo e de como e por que essas idéias conseguiram penetrar tão profundamente nas mentes dos seres humanos e nas culturas dos povos em todas as partes do mundo.

É do conhecimento daqueles que estudam e debatem a população negra brasileira que as teorias raciais lançadas no século XIX, em conjunto com a premissa da inferioridade do negro pelo seu passado escravocrata, pela sua origem geográfica, pela cor da sua pele, encontram-se muito sedimentadas no imaginário popular da nossa sociedade. Embora alguns expressem o descrédito na inexistência biológica das raças – algo já comprovado cientificamente¹⁹ –, no contexto sociocultural e no relacionamento diário sua crença é inofismável. E quando esses pontos de vista não são desmentidos, sua validade é reforçada. E essas teorias e idéias não são desmentidas ou discutidas nas salas de aula da ESS-UFF, porque, como as entrevistas com os professores deixaram patente, o corpo docente não se encontra capacitado para fomentar discussões sobre esse tema.

¹⁹ Ver Pena e Santos (2000); Pena (2002); Pena e Bortolinni (2004); Borges *et al.* (2002).

É importante para os assistentes sociais saberem como essas teorias impulsionam a exclusão social, mesmo fora do eixo da exploração capitalista. Segundo Seyferth (2002, p. 26).

As inúmeras teorias que surgiram ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX não são, portanto, produto do capitalismo ou do colonialismo, mas foram úteis aos seus ideólogos para impor a dominação política e econômica aos povos colonizados.

- *O mito da democracia racial e a teoria do branqueamento* – Em Guimarães (2002) encontramos o fato que, segundo ele, foi a origem do mito de uma democracia racial brasileira. Consta que o sociólogo francês Roger Bastide presenciou, em 1944, no Recife, algo inusitado para ele. Em suas palavras:

Regressei para a cidade de bonde... Perto de mim, um preto exausto pelo esforço do dia, deixava cair sua cabeça pesada, coberta de suor e adormecida, sobre o ombro de um empregado de escritório, um branco que ajeitava cuidadosamente suas espáduas de maneira a receber esta cabeça como num ninho, como numa carícia. E isso constituía uma bela imagem da *democracia social racial* que Recife me oferecia (...) (Bastide, *apud* Guimarães, 2002, p. 143).

O conhecimento desse e de outros fatos em torno desse mito auxilia no desvelamento da nossa realidade social perante o público sem acesso a essas informações.

Já enfocamos a questão do branqueamento no interior do texto. O conhecimento desta teoria pode ser utilizado para tratar o problema da racialidade ou da racialização da sociedade pela branquitude ou negritude (Bento, 2002a e 2002b).

- *Cultura negra* – Durante esses mais de 450 anos da presença negra africana no Brasil, todas as manifestações culturais originadas na África são vítimas de uma gama inimaginável de preconceito por parte da sociedade brasileira.

Porém a presença negra em nossas representações culturais é muito mais marcante. Ela ocorre na linguagem falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; na filosofia de vida, nos sentimentos; na religiosidade; nas relações pessoais e familiares. Não é reconhecida, mas é vivida, sentida e transmitida, principalmente nas camadas populares, numa forma de resistência ao esmagamento sociocultural que esta presença sofre entre as elites, que ainda sonham em ser/estar europeus ou norteamericanos.

É essa presença que nos diferencia perante as outras nações, que faz o Brasil e que precisa ser revelada para a população.

- *Religião afro-brasileira* – Entre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras poucas foram, e são, tão perseguidas,



estereotipadas e discriminadas quanto as manifestações religiosas trazidas pelos negros africanos. Acusadas de feitiçaria e bruxaria, tachadas de obra do diabo, de incorporação do demônio e veículo de satanás, a religião dos orixás, praticadas nos terreiros de várias regiões brasileiras, mantém até hoje essas adjetivações depreciativas no imaginário nacional. Por quê?

Os assistentes sociais precisam saber e repassar para seus usuários, que: *candomblé* não é palavrão nem prece ao demo: significa *culto, oração, invocação, reza*; entender que *orixás* nada tem a ver com demônio, mas que são forças da natureza, criação divina; que *saravá* quer dizer “amém”, “aleluia” ou outra saudação de bem-aventurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu tenho um sonho de que meus filhos um dia vivam numa nação onde não sejam julgados pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter”
Martin Luther King.

Este é também o sonho dos brasileiros negros, brancos e mestiços.

Este também é o principal objetivo deste exercício investigativo que teve como foco os saberes sobre a questão do negro na sociedade brasileira, apreendidos pelos graduandos em serviço social da UFF.

Acreditamos ter conseguido resposta para o problema que nos motivou a realizar a pesquisa: por serem profissionais que invariavelmente interagem com segmentos da população na qual é grande o número de pretos e pardos, os conhecimentos que os assistentes sociais recebem em seu processo de formação contemplam e problematizam temas relacionados com as questões que dizem respeito ao negro na sociedade brasileira? Em caso negativo, por que isso ocorre?

Infelizmente, comprovamos que a segunda interrogação da nossa questão de pesquisa é a verdadeira. Os assistentes sociais formados pela ESS-UFF não apreendem saberes sobre a questão do negro na nossa sociedade. Conseguimos essa comprovação através da aplicação de questionário nos formandos da ESS-UFF do ano 2004, em que percebemos que os temas sobre a cultura, sobre a história e sobre as teorias raciais utilizadas para justificar a infame desigualdade a que o negro brasileiro é submetido na sociedade, não são discutidos nem problematizados durante o curso. A mesma situação foi detectada ao examinarmos os 1.237 trabalhos de final de curso (TCC), abrangendo o período de 1948 a 2002, em que apenas 0,48% ou 6 TCCs abordam temas sobre a questão racial ou do negro na sociedade brasileira.

Esse silêncio também foi observado na grade curricular e nos conteúdos programáticos constantes nas ementas das disciplinas da

graduação. É como se a igualdade pregada no texto constitucional existisse na prática e a visualização dos dados que atestam diferença de tratamento entre brancos e negros, apresentados pelos indicadores sociais e econômicos coletados pelo IBGE, pelo IPEA, pela FGV e por outros institutos de pesquisa, fosse mera ilusão de ótica.

Tomando como base as reflexões de Berger e Luckmann (2002) sobre socialização primária e secundária²⁰, podemos afirmar que nossa socialização primária sobre o negro é influenciada: a) *pelo conhecimento histórico e religioso*, norteado pelas imagens produzidas durante o período escravocrata; b) *pela ideologia*, através das idéias pseudocientíficas sobre raças humanas inventadas no século XIX; c) *pela religião*, presente nos sermões dos Jesuítas; d) *pela linguagem*, através de conhecimentos falaciosos e das *imagens* estereotipadas da África, dos africanos e dos afro-brasileiros disseminadas pela literatura e pelos meios de comunicação.

A apreensão de novos saberes é o veículo que pode introduzir o indivíduo na socialização secundária (Berger e Luckman, 2002). É essa socialização, produzida pela apreensão do conhecimento, que deve ser a propagadora de mudanças no imaginário brasileiro acerca das imagens que afetam a população negra no seu relacionamento com os demais segmentos da população. Esse conhecimento, que ainda não consta do arcabouço teórico dos assistentes sociais formados pela UFF, como ficou patente nas respostas dos alunos ao questionário e nas entrevistas com os docentes, deve ser adquirido.

O embate maior é extirpar do inconsciente coletivo o julgamento dos seres humanos pela cor da sua pele. Já é tempo do povo brasileiro, na escola e/ou na Academia, nos meios de comunicação, no cotidiano familiar e de vizinhança, no local de trabalho e de lazer, entender que as sociedades humanas foram constituídas historicamente por diversos grupos socioculturais, formados pelas migrações e, por isso, afeitos a transformações genéticas e físicas em razão das condições geográficas e climáticas dos lugares onde se estabeleceram.

Assim sendo:

A cor da pele, o nariz grosso, a boca carnuda e o cabelo crespo não são marcas comparativas ou referenciais para formulações de padrões de beleza/fealdade ou de superioridade/inferioridade em relação ao outro, mas identificação estética e demarcadora das diferenças fenotípicas da espécie humana.

O andar bamboleante, gingado não significa convite ao sexo ou luxúria, mas orgulho do corpo, a demonstração da perfeição das formas, a certeza de que este lhe pertence e que é bonito sem perversão ou pecado. É saber que “pecado” é uma invenção humana, tradição judaico-cristã imposta pelos dominadores.

²⁰ Segundo Berger e Luckmann (2002, p. 175), “a socialização primária ou realidade objetiva é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade (...). A socialização secundária ou realidade subjetiva é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo”.



A espontaneidade nos gestos e no falar, o riso largo e farto, não são falta de educação, mas a demonstração de se saber vivo e em paz consigo mesmo, com os ancestrais e com os orixás. É comemoração do ser/estar vivo hoje e não ser/estar vivo amanhã, mas permanecer sempre presente nas coisas que deixou, falou e realizou.

O gosto pela cores vivas, alegres, vistosas das vestimentas não é mau gosto ou espalhafato e sim representações simbólicas da natureza florida, colorida e festiva. É homenagem às quatro estações presentes e vivenciadas no dia-a-dia.

O cantarolar constante, a música ritmada, os instrumentos de percussão não são sinônimos de barbárie ou desconhecimento de teoria musical, mas antônimos de morte, de tristeza, de silêncios não existentes na natureza.

O tocar, o cheirar, o apalpar, o enroscar não significam falta de higiene ou libidinagem, mas carinho, prazer pela proximidade do

outro. É a explicitação do 'amar o próximo como a si mesmo'.

As comidas picantes, gordurosas, afrodisíacas, arco-irisadas não visam cirrosear o fígado, mas apetecer as glândulas salivares e erotizar a íris. É o "comer" nos sentidos real, figurado e idealizado.

A religiosidade endemoniada não o foi pelo Supremo Criador. É fruto do fundamentalismo, da incapacidade de aceitação das diferenças e das várias formas de encontro com o Sagrado.

A poesia ignorada; a pintura, a escultura e a arquitetura manietadas e destruídas; a literatura ridicularizada; as tradições folclorizadas; as línguas emudecidas ou dialetalizadas foram arquitetadas ideológicas de seres humanos com a intenção de matar, não a vida vivida, mas a vida simbólica perpetuada pelo imaginário: a vida *na vida*.

O fato de sermos diferentes na aparência não significa que sejamos diferentes na essência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar AG. *Serviço social e filosofia: das origens até Araxá*. São Paulo: Cortez, 1984.
- Araújo JZ. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.
- Arquivo Nacional. *Memórias sobre a escravidão*. Brasília, 1988.
- Barros R, Henriques R, Mendonça R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, 2000, v. 15, n. 42.
- Bento MA. "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: Carone I (org.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002; p. 25-58.
- _____. "Racialidade e produção de conhecimento". In: Bento MA et al. *Racismo no Brasil*. Petrópolis: ABONG, 2002; p. 45-56.
- Bergher P, Luckmann T. *A construção social da realidade*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- Borges E et al. *Racismo, preconceito, intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.
- Brandão AAP. *Os novos contornos da pobreza urbana: espaços sociais periféricos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- _____. "Raça, demografia e indicadores sociais". In: Oliveira I (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Miséria da periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro/Niterói: Pallas/PENESB, 2004.
- Castro MM. *História do Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1984.
- Cavaleiro E. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Costa SG. *Formação profissional e currículo do curso de Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF, 1989.
- _____. Memória do Serviço Social. *Cadernos de Serviço Social*. Niterói, 1994, n. 1.
- _____. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, jul./dez. 2002, v. 10, n. 2, p. 301-324.
- _____. *Signos em transformação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Costa SG, Simão N. *Revisão curricular dos cursos de graduação em Serviço Social: uma proposta para debate*. Rio de Janeiro: CBSISS, 1990.
- Cunha Júnior H. "História africana e os elementos básicos para seu ensino". In: Lima IC, Romão J (orgs.). *Negros e currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997; p. 55-75. (Pensamento Negro em Educação, 2).
- Faleiros VP. *Metodologia e ideologia no trabalho social*. São Paulo: Cortez, 1993.
- Fleury S. *Estado sem cidadão*. Rio de Janeiro: FioCruz, 1994.
- _____. *Políticas sociais e cidadania*. S/I: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para Desarrollo Social, 1999.
- Góis JBH. A dissolução dos monolíticos: persistências e mudanças na escrita da história do serviço social. *Cadernos de Serviço Social*. Niterói: ESS-UFF, 1993, n. 1.
- _____. A condição feminina no discurso do serviço social. *Revista Gênero*. Niterói: ESS-UFF, 2000, n. 2, p. 123-142.
- Gomes LMA. *Assistência social no Estado do Rio de Janeiro: o significado histórico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense no período de 1945-1964*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1994.
- Gonçalves LAO. "De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica". In: Silva PBG, Silvério V, Barbosa LMA. *De preto a afro-descendente*. São Carlos: Editora da USFCar, 2003; p. 15-24.
- Guimarães ASA. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida da década de 90*. Brasília: IPEA, 2001.
- Hobsbawm E. *A era do capital*. Rio de Janeiro: São Paulo, 1982.
- Iamamoto M. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- Iamamoto M, Carvalho R. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Jacoud L, Beghin N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.



- Konder L. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- _____. *As idéias socialistas no Brasil*. São Paulo: Moderna, 1995.
- Lima AA. *Serviço social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- Lima M. "Fazer soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil". In: Brandão AAP (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: UFF, 2004; p. 159-173. (Cadernos PENESB, 5).
- Lima SB. *Fontes para a História do Serviço Social revisitando as origens da profissionalização do assistente social*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- Mattos IR. *O Império da Boa Sociedade*. São Paulo: Atual, 1991.
- Munanga K. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". In: Brandão AAP. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004; p. 15-34 (Cadernos PENESB, 5).
- Nascimento EL. *O sortilégio da cor*. São Paulo: Summus, 2003.
- Netto JP. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992. 165p.
- _____. *Ditadura e serviço social*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Transformações societárias e serviço social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, 1996, n. 50, p. 87-131.
- Oliveira HMJ. *Assistência social: do discurso do Estado à prática do serviço social*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- Oliveira I. "A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação". In: *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; p. 107-144. (Coleção Políticas da Cor).
- Paixão MJP. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Pena, S (org.). *Homo Brasilis*. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002.
- Pena S, Bortolini M. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*. São Paulo, 2004, v. 18, n. 50, p. 1-20.
- Pinho PS. *Reinvenções da África na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2004.
- Pinto EA. *O serviço social e a questão racial*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- Pinto RP. Movimento negro e educação: ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63, p. 25-38.
- Pinto RP. "A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais". In: Lima IC, Silveira SM (orgs.). *Negros, territórios e educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000; p. 123-136. (Pensamento Negro em Educação, 7).
- Polanyi K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- Ribeiro M. As abordagens étnico-raciais e serviço social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, 2004, n. 79, p. 149-151.
- Rodrigues N. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
- Sá JLM. *Conhecimento e currículo em serviço social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Santos GA. *A invenção do ser negro*. São Paulo: Pallas, 2002.
- Seyferth G. "O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo". In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG/ANPEd/Ação Educativa, 2002; p. 17-44.
- Silva TT. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Siss A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- Sposati A et al. *Assistência na trajetória de políticas sociais brasileiras*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- Teixeira MP, Brandão A. *Censo étnico-racial da UFF e UFMT*. Niterói: Editora da UFF, 2003.
- Vianna FJO. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1956.
- _____. *Raça e assimilação*. São Paulo: Nacional, 1934.
- Vieira BO. *História do serviço social*. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- Vieira O. *A caminhada de um grupo de irmãs negras no interior de uma congregação religiosa brasileira no período 1986-2004*. São Paulo: Ação Educativa/ANPEd, 2004.



Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível?

Os elementos tirados da vida cotidiana, da existência diária de pessoas comuns, podem desempenhar uma tarefa bem mais importante que a de simplesmente emprestar verossimilhança ao texto literário: eles podem auxiliar o público leitor a ver seus padrões culturais em perspectiva e, portanto tornar-se mais claramente cômico de sua participação nas práticas culturais que são especificamente suas.

José F. Giraud

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada sobre as relações (in)existentes entre a tradição oral afro-brasileira e a escola. Essa é uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara, no interior da Bahia.

Santa Bárbara¹ representa um espaço heterogêneo em suas formas de sobrevivência, manifestações culturais, cores, histórias e na memória do seu povo. Vivendo nessa pequena cidade, onde sempre se faz necessário inventar a vida, o cotidiano de professores, estudantes, comerciantes, bancários, pedreiros, fazendeiros, lavadeiras, empregadas domésticas, lavradores, biscateiros e desempregados, entre outras ocupações diversificadas, nunca me foi estranho ou indiferente. Essas pessoas ocupam muitos lugares de identidade: são negros, brancos, mestiços, morenos, caboclos, sararás; são rurais, urbanos ou rurais e urbanos ao mesmo tempo; são pobres, miseráveis, “arremediados” ou ricos; são letrados e analfabetos; são homens, mulheres, crianças que ocupam um espaço comum e plural, onde o outro e o “eu” muitas vezes não são elementos tão distantes, nem tão díspares, e convivem lado a lado entre conflitos e acordos.

Santa Bárbara é um lugar marcado pela sua história. Fundada sob o marco da fé cristã, teve em sua origem a marca da escravidão, conforme nos diz Genot (1993), e como todas as sociedades que resultaram da experiência da escravidão e da diáspora traz na sua dinâmica sociocultural as traduções resultantes dos confrontos, arranjos e mediações realizados no desenrolar desse processo histórico. Sua rede escolar é formada basicamente por escolas públicas, espalhadas pela zona rural ou instaladas na zona urbana, onde ficam os maiores e mais populosos centros de educação.² A maioria dessas escolas se dedica ao ensino das quatro séries iniciais do nível fundamental. Os números mais recentes da pesquisa realizada pelo IBGE (2000) revelam que o município conta com 53 estabelecimentos de ensino fundamental (1ª a 8ª série), sendo 4 estaduais e 49 municipais. O total de matrículas realizadas no ano 2000 foi de 6.455. Esse ensino conta com 212 docentes — 101 nas escolas estaduais e 111 nas municipais.

¹ O município de Santa Bárbara, situado na mesorregião Centro-Norte da Bahia numa área de 325 km²; possui 17.933 habitantes, sendo 7.167 residentes na zona urbana e 10.766 na zona rural. Distante da capital do estado 141 km, tem a BR-116-Norte como sua principal artéria de acesso. A agricultura e a pecuária representam sua base econômica. Emancipado desde 1961, o município dispõe de serviços públicos básicos na zona urbana: energia elétrica, água encanada, telefone, correio, banco, escolas e centros de saúde; na zona rural, muitas comunidades possuem energia elétrica e escolas.

² Os dados de população, área e localização são do IBGE, Censo-2000. Os demais foram retirados do *Guia Cultural da Bahia-Paraguaçu*, 1999, v. 10.

MARLUCE DE LIMA MACÊDO

MESTRE PELA UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA

marluce.macedo@yahoo.com.br

ORIENTADORA

ANA CÉLIA DA SILVA (UNEB)



A pesquisa foi realizada nas escolas públicas de Santa Bárbara e concentrou-se no ensino fundamental (5ª a 8ª série), em razão da minha experiência nessas séries, como professora de história. Foram entrevistados estudantes, professores e pessoas da comunidade, num total de 13 entrevistas. A escolha dos entrevistados obedeceu a determinados critérios, a saber: professores que trabalham diretamente com temas relacionados à história, à cultura e aos espaços por ela ocupados; pessoas da comunidade que têm envolvimento muito intenso com a tradição oral afro-brasileira e a escola; estudantes marcados em suas vivências pela tradição oral afro-brasileira.

Durante todo o desenrolar da pesquisa de campo (observação, entrevistas, conversas informais), percebi que essas pessoas, em sua maioria oriundas ou moradoras da zona rural, trazem na bagagem a riqueza de uma tradição oral recheada de contos, lendas, cantos, provérbios, rituais religiosos e de trabalho. Estudantes, negros e negras, ainda que moradores na zona urbana, aprenderam com seus pais e avós rezas, chás, ditados, todo um arsenal de conhecimento no qual alicerçam seus valores, sua ética e seu comportamento diante da vida.

TRADIÇÃO E TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA EM SANTA BÁRBARA

A tradição é tomada aqui como princípio: não eleger um tempo áureo ou um tempo de decadência, mas alerta para a necessidade de atentarmos para um mecanismo que preserva e muda o tempo no tempo.

No que diz respeito à cultura negra, refuto a idéia da tradição como nostalgia de um passado grandioso ante um presente ameaçador, que busca, por meio de um “retorno” ao passado africano, esquecer e condenar a experiência da escravidão. Sob essa perspectiva, a África ressurgiu com sua cultura imobilizada, imune ao tempo, e à história, numa concepção mística que, como afirma Gilroy (2001), não considera a diversidade nem a dinâmica histórica. Tal concepção procura opor tradição e modernidade como faces opostas e distanciadas da experiência negra, esquecendo e ignorando o fato de que se hoje podemos afirmar uma cultura negra, essa cultura faz parte do “mundo” erigido pela modernidade e pelo “pós-colonial”, no qual a presença e a participação das populações negras provenientes da diáspora são fundamentais para sua compreensão.

Para Gilroy (2001), o processo de diáspora e escravidão, tão imerso na modernidade, construiu rotas, fluxos, trocas e intermediações

que refutam qualquer posição ou desejo de ser centrado. Na história, a tradição e a modernidade se juntam, interagem e se confrontam. A limitação de uma perspectiva que busca estabelecer uma unidade é grosseira diante de tamanha multiplicidade intercultural e transnacional.

Na tradição oral afro-brasileira, podemos afirmar a presença da herança africana, mas reconhecemos a necessidade de sua interpretação ou tradução, uma vez que o seu desenvolvimento não esteve imune ou fora dos processos que marcaram a história da modernidade.

Em Santa Bárbara a tradição oral afro-brasileira, embora mantenha uma forte relação com as raízes africanas, dialoga com tempos, sujeitos e espaços variados, incorporando elementos de culturas diversas, traduzindo-se numa forma negra de resistência, mediação e transformação de uma realidade adversa a seu favor.

“Reisado”, “Lindro-amor”, “reza de São Cosme”, histórias, “rituais de trabalho”, tanto em seus conteúdos quanto em suas formas de apresentação, se constituem em manifestações híbridas, traduções realizadas pelas populações provenientes das diásporas multiculturais, o que envolve concepções, idéias, valores e normas comportamentais diferenciadas.

Para as pessoas com as quais dialogamos, a tradição não ocupa um lugar congelado no passado, nem obedece a leis rígidas e imutáveis ao tempo: ela faz parte do emaranhado de relações que são dadas no cotidiano, razão pela qual uma mesma manifestação pode ter múltiplos significados, ou mudar de significado conforme se desenrolem os diálogos e conflitos.

A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como repertório de significados. Cada vez mais, os indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência. Eles fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com o outro. (Hall, 2003, p. 74)

Ao se referir às “rezas de São Cosme e São Damião”, Maria José, professora e representante da comunidade rural do “Gravatá”, diz:

Aí era uma mistura danada, da Igreja Católica, da questão religiosa com a questão da umbanda, com a questão do candomblé, era uma mistura fantástica... misturava as religiões... Sempre há essa mistura, sempre... E aí essas misturas todas confundiam a cabeça da gente e, tentando entender, a gente à medida que ia crescendo ia tentando entender, né, porque aconteciam essas coisas e porque acontece até hoje.

Sobre essa mesma manifestação, Boaventura, professora rural do Distrito de Sítio das Flores,³ relata:

³ Sítio das Flores é um povoado de Santa Bárbara, distante 16 km do centro urbano, onde reside uma população que sobrevive de atividades rurais, empregos públicos (professores, merendeiras, serventes, enfermeiras, etc.) e biscateiros que viajam, em busca da sobrevivência e da sorte, pelas grandes cidades, fazendo de tudo. Esse povoado possui energia elétrica, calçamento, posto médico e duas escolas. É muito freqüentado pelas pessoas das fazendas vizinhas em festas ou outras ocasiões especiais.



Só que dentro desse espaço existe uma mistura, que essas mesmas pessoas que fazem a reza, que fazem samba de Candomblé nas suas casas, essas mesmas pessoas vão para a igreja, se confessa, faz batizado, se casa, então não existe uma separação de religião nessa cultura, vive uma cultura misturada no dia-a-dia.

As duas narrativas colocam os diálogos e os conflitos presentes no (re) fazer dessas manifestações. Penso ser adequado pensar essa “mistura” como tradições híbridas, tomando o hibridismo segundo Hall (2003), como lógica cultural da tradução, evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades mistas ou minoritárias espalhadas pelo mundo, quando o hibridismo não se refere a uma composição racial mista de uma população, não representa simplesmente adaptação ou apropriação, mas uma revisão das próprias referências culturais, dos sistemas de normas e valores pelo distanciamento dos mesmos e/ou pela necessidade de enfrentar, negociar, dialogar com a cultura e a vivência do outro.

O “Reisado”, a “reza de São Cosme e São Damião”, o “Lindro-amor” e muitas outras tradições de forte conteúdo negro ou afro-brasileiro são traduzidos como festas porque são vivências de festa. A marca mais constante e arraigada dessas festas é o samba. Como diz Maria José, “tudo termina em samba”. Não só termina, às vezes começa com ele, o que permite que ele se torne o próprio “espírito” da festa.

Nas palavras de Boaventura:

O “Lindro-amor” ele é uma caminhada preparada por pessoas que são devotas de São Cosme: as pessoas arrumam grupos de 20 a 30 pessoas, enfeitam os chapéus, pegam o quadro de São Cosme colocam na caixinha, enfeita de flores, faz a bandeira, aí vai um grupo de homens com pandeiro, um grupo de mulheres com o chapéu enfeitado, saem de casa em casa, faz o percurso do dia todo, naquela casa onde chega faz o samba, recebe a esmola, faz o agradecimento. Então volta pra casa, no outro dia torna a sair de novo, é uma caminhada de dois dias e aí se marca o dia da reza. No dia da reza o pessoal se reúne, faz caruru, mata carneiro, reza, samba, e aí amanhece o dia, e todo mundo vai pra casa descansando e agradecendo o louvor que fez para São Cosme e São Damião. Essa tradição, ela é feita todos os anos assim, a partir de setembro até dezembro (...).

Essa manifestação parece muito importante para a comunidade onde é realizada, pois durante a caminhada se efetuam negócios, arranjam-se namoros e casamentos, revêem-se parentes, compadres etc.

As histórias, os contos e as lendas procuram educar a primeira infância e a adolescência, definindo preceitos e regras necessários ao universo cultural e social. Além dessas, outras tradições orais permitem a memorização de um saber concreto, material ou moral sobre a natureza, o cotidiano, o trabalho, a moral social, definindo também os limites entre o mundo natural e o mundo sobrenatural nos contos de fada, nas lendas, o aqui e o além são sempre presentes.

As histórias funcionam como um eficiente pretexto para reunir a família ou parte dela em torno de um núcleo comum, colaborando para o diálogo entre gerações diferentes: pais à beira da cama dos filhos; avós reunidos com seus netos em rodas de conversas; amigos e vizinhos reunidos para longas jornadas de histórias, “causos”, etc.

Rezas, chás e banhos são tradições reconhecidas pelas pessoas das comunidades pesquisadas como próprias ou apropriadas em sua maior parte por negros e negras. Compõem uma tradução de campos de saberes e culturas diversos e significam, ainda hoje, um dos principais recursos utilizados pela população para a cura de doenças de todo tipo: físicas e espirituais. Essas tradições possuem uma forte ligação com a religiosidade. Conforme afirmam muitos dos nossos depoentes, é preciso ter fé, é preciso acreditar na cura que virá, através da ação do rezador ou “curandeiro”, para que ela se torne realidade.

No entanto, em Santa Bárbara, como em todo Brasil, curandeiros, rezadeiras, parteiras etc. tiveram suas práticas de cura proibidas, perseguidas e demonizadas – por leis, códigos, decretos, projetos “higienizadores”, disciplinadores, que tinham a força e o poder de se dizerem científicos e donos da verdade. Parte das igrejas cristãs – católicas e protestantes – também muito contribuiu para a construção de um imaginário social negativo sobre essas práticas de ritos e matizes negras/africanas, incentivando sua rejeição, perseguição e repressão, como práticas profanas e demoníacas.

Apesar das perseguições e dos percalços enfrentados, essas práticas estão bem consolidadas e impressas no cotidiano das comunidades barbarenses.

Também os “rituais de trabalho” estão muito presentes nas atividades rurais e quase sempre dizem respeito ao plantio e à colheita de determinadas culturas. O “Boi roubado”, a “Bata de feijão”, a “Descasca de milho”, a “Raspa de mandioca”, entre outras, são manifestações ritualísticas, sonoras e coletivas, de caráter marcadamente comunitário, no sentido de um envolvimento e uma participação efetiva de quase todos os membros de determinados espaços.

A beleza, a riqueza cultural e o sentido dialógico dessas atividades certamente estão expressos nas palavras dos entrevistados.

Roberto, professor do Centro Educacional São José, explica a “Raspa de mandioca” na sua comunidade de infância:

Lá as pessoas começam a raspar a mandioca logo cedinho... no momento que eles vão rancar a mandioca, já começa a fazer o mutirão dos homens. Depois normalmente as mulheres é que faz o mutirão para raspar a mandioca... Vão tirar goma, o dono da mandioca deixa cada uma tirar goma para fazer o seu beiju e no final começa a cevar a mandioca; no outro dia começa a torrar a



farinha, e quando é o último dia esse pessoal geralmente se reúne de novo para fazer o beiju. Sai uma, duas da manhã, vai até tarde, a depender da quantidade de pessoas. E é um momento também de festa. E era comum naquela época. Também era muito bom porque os pais, quando iam para lá, levavam as crianças, e elas aproveitavam para ficar brincando no terreiro, brincando de roda, outras brincadeiras infantis.

E Boaventura nos diz, sobre a “Bata de feijão”:

A bata do feijão ela era feita com o mutirão de pessoas; o mutirão ele tem importância da unidade, da comunidade em conjunto. As pessoas se reúnem, coloca o feijão no meio do terreiro, faz a pilha do feijão, rodeia de homens com cacete, mulheres com vassouras, com arupembas – peneiras para beatar⁴ o feijão – e aí vai batendo o feijão e cantando.

Essas “passagens” de trabalho contadas remontam as relações travadas nessas atividades da roça, tarefas reservadas às mulheres, às crianças, aos homens. É a afirmação da música negra como elemento incontestante na marcação do ritmo de trabalho.

Todas as narrativas convergem para a valorização do espírito coletivo e de cooperação, afirmando que a ausência desses “rituais de trabalho” não só torna mais difícil a realização das tarefas na roça e a sobrevivência dos grupos, como causa um vazio cultural e instaura uma profunda crise de identidade entre negros e mestiços rurais.

Essas tradições são composições marcadas pelas cicatrizes da memória da escravidão. No entanto, são celebrações de resistência, trabalho e festa, algo que Gilroy (2001) chamou de “sublime”: a capacidade redentora da dor ou a forma como as populações provenientes de diásporas conseguem transformar o sofrimento em alegria e humanidade.

Assim, essas tradições aqui referidas não se ajustam a nenhum tipo de binarismo; representam um mesmo mutável, com rupturas e continuidades nas suas formas de elaboração, representação e finalidades, pois são marcadas pelos conflitos, diálogos e mediações realizados pelos sujeitos que as compõem.

Ao fugir das simplificações resultantes dos binarismos, a tradição afro-brasileira brasileira se apresenta como um lugar terceiro, conforme Martins (2000, p. 65), “a encruzilhada” operadora de lugares, linguagens e discursos, dona de sentidos plurais. A encruzilhada oferece, num movimento circular, linhas de interseção, “lugar de intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos (...)”.

Nessa encruzilhada é que se dá a relação entre a tradição oral afro-brasileira e a escola em Santa Bárbara, pois os (des)encontros contidos nesse se relacionar estão marcados por territórios, lugares, fronteiras e concepções diversos. Mas nem sempre a diversidade aparece na tessitura da escola ou, então, o diverso aparece como tal sob o símbolo da igualdade e da “prática democrática” – a instituição escolar, presa a uma concepção e a uma prática ou política pedagógica que tem privilegiado um racionalismo universalista, conformou como modelo hegemônico de ensino a homogeneização, ocultando as diferentes vozes e sujeitos que compõem a escola e que formam um todo polifônico e multifacetado.

A TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA E A ESCOLA EM SANTA BÁRBARA: SILÊNCIOS E DIÁLOGOS

Pensamos aqui a escola como instituição escolar pública, tomada como lugar de dominação, de negação do diverso, mas também como resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar que define conteúdos e funções, organiza, separa, hierarquiza os espaços; de outro, os sujeitos, os alunos, professores e funcionários, que criam inter-relações fazendo da escola um processo de permanente construção sociocultural.

A instituição da escola pública ao longo dos anos neste país se desenvolveu sobre o pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, incorrendo numa postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz a dominação. Nesse sentido, Gomes (2001) observa que muitas práticas educativas que se pretendiam iguais para todos acabaram sendo as mais discriminatórias, por não reconhecerem que ser diverso e portador de identidade étnico-racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica.

A instituição da escola pública no município de Santa Bárbara, como em todo o país, compartilha desse pressuposto. O projeto pedagógico do Centro Educacional São José,⁵ em sua fundamentação teórica, diz que visa formar “cidadãos capazes de posicionar-se na sociedade de forma consciente, crítica e criativa. Um ser integral que saiba conjugar afetivo, intelectual e físico de maneira equilibrada”.⁶

⁴ “Beatar” é uma atividade realizada pelas mulheres, em que o feijão é colocado numa peneira de palha, denominada de “arupemba”, e jogado para cima com o objetivo de retirar (com o auxílio do vento) restos de cascas, folhas ou mesmo pedras, para que ele esteja pronto para ensacar.

⁵ O antigo Educandário São José, hoje denominado de Centro Educacional São José, é o maior centro de educação barbarensense na atualidade, pela quantidade de estudantes, professores e funcionários que abriga, pela dimensão do seu espaço físico e pela carga horária ocupada. É também o mais respeitado, por sua história e tradição de um ensino de qualidade, pela presença das freiras vicentinas, por ser o único colégio a ministrar o segundo grau.

⁶ Projeto pedagógico apresentado pela escola, datado do ano 2000.



A escola em Santa Bárbara, conforme os diálogos travados com meus interlocutores, escondeu, negou, reduziu a um “cantinho” e estereotipou os saberes e as vivências da tradição oral afro-brasileira. Fundada sob o signo do “progresso”, teve como modelo de civilização o mundo urbano, seus valores, códigos e modos de vida. Essa forma de pensar e fazer escola está muito clara nos currículos e nas propostas pedagógicas que foram implementadas ao longo dos anos.

A tradição oral afro-brasileira, considerada em Santa Bárbara uma tradição majoritariamente rural, ou seja, como manifestações hegemônicas numericamente por “negros da roça”, encontra-se, pois, num lugar de múltipla discriminação.

Lá o rural e o urbano certamente são dois universos diferenciados, mas que construíram, dentro dessas diferenças, referenciais comuns, atividades conjuntas de interdependência, laços familiares e de amizade, repertórios e práticas culturais – as feiras livres, as festas da padroeira ou de São João, os casamentos e batizados, as tradições orais, são exemplos desses laços, que ao mesmo tempo reúnem e separam esses dois universos, pela necessidade que um tem do outro para sobreviver e pelos preconceitos desenvolvidos e conservados no desenrolar dessas relações.

A escola representa muito bem esses laços, constituindo-se numa encruzilhada, onde roça e cidade convergem e se separam, onde há trocas e imposições. A escola urbana barbareense é marcada pela presença do aluno da roça, e a escola rural pelos professores urbanos. Essas presenças demarcam origens e disseminações de saberes alternos, porém hierarquizados na escala de poder.

Santana (2001, p. 203) afirma que “(...) é possível surpreender a cada momento, um tipo de escola e processo educacional para sustentar as distinções entre as formas continuamente em tensão da cultura ‘valorizada’ e a ‘sem valor’, entre a escrita e a oralidade, a cidade e o campo, o cidadão e o tabaréu”.

A escola, certamente, é um campo que tenciona visões de mundo baseadas na oralidade e na escrita. E essa dinâmica, embora realizada num processo de embricamento e renovação, é dada de forma verticalizada e homogênea, pela qual se afirma o predomínio da escrita sobre o oral e dos valores da cidade sobre os da roça.

Apesar de seu dinamismo, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar e ao mundo letrado, ao longo da história a roça foi tida como sinônimo de atraso, território marcado pelo analfabetismo, pelas superstições e crendices. O povo da roça sempre foi retratado ou representado, na escola, como “matuto” – mal-vestido, despenteado, sujo, fedido, remendado –, homens, mulheres e crianças de falas grosseiras, “português ruim”, motivadores de risos e piadas de mau gosto.

“Os falares e os saberes” da roça não interessavam ao mundo da escola, que tinha como ideal de progresso e desenvolvimento o mundo urbano e ansiava por formar o cidadão da *polis*. Ou seja, a escola é concebida como parte do universo urbano no seu calendário, nos seus conteúdos, espaços físicos, currículos e, o mais grave, no seu projeto político-pedagógico, que imagina a formação de um cidadão universal no interior de uma cultura também universalista, num modelo homogeneizante de ser humano.

Assim, mesmo as escolas situadas nos espaços rurais trabalham dentro da lógica e da dinâmica urbanas, tentando reproduzir os gostos, costumes e valores citadinos como aqueles verdadeiramente corretos e próprios a alguém devidamente “educado”. A escola tornou-se o maior palco de disseminação dos estereótipos *civilizados* (o homem e a mulher urbanos) e *tabaréus* (os rurais).

No entanto, o rural e o urbano, apesar de guardar diferenças, guardam também semelhanças, o que produz conflitos e diálogos. A escola urbana barbareense, hoje, é palco de grande parte da população rural (residente na roça) ou de indivíduos oriundos da zona rural (professores e alunos). Essas pessoas trazem as marcas das suas vivências, quase sempre cunhadas pela tradição oral afro-brasileira e por tudo que ela representa. Essas marcas se constituem em referências identitárias e memórias, que tomam por base outros saberes e experiências, diferenciados dos que são promovidos pela escola oficial de ensino.

Essas memórias e saberes não passam incólumes no interior da escola, ao contrário: apontam para fissuras e novas propostas no fazer escolar que, mesmo não sendo hegemônicas, implicam o desejo de um novo fazer, que inclua as práticas e os saberes de todos aqueles que compõem a escola.

Sobre a condição de ser negro e rural na escola (ou fora dela), as falas dos entrevistados apontam sempre para o estabelecimento de relações preconceituosas e conflituosas, relações estendidas para as tradições orais afro-brasileiras como “coisa de preto tabaréu”, práticas menores, de significados duvidosos ou práticas pitorescas, exóticas ou até mesmo esdrúxulas. Os depoimentos demonstram que, na maior parte dos discursos e dos fazeres da escola (ou mesmo na comunidade de forma mais geral), há uma intenção de separar, isolar, classificar e reduzir essas tradições em determinados lugares e configurações, traduzidos como inferiores e atrasados.

Maria José conta um episódio da sua vida escolar, evidenciando as marcas deixadas pela violência da discriminação/preconceito em sua história de vida:

(...) fui pedir à irmã que era diretora da escola pra me deixar estudar até conseguir uma bolsa, deixar fazer serviço na escola pra poder pagar; ela me disse que pessoas da minha cor e da minha condição social tinham tanta profissão, não precisava se formar;



que podia ser uma boa chefe de cozinha, que eu podia ser uma boa lavadeira, que eu podia ser uma boa babá, pra que eu precisava me formar? Não precisava. Então isso ficou bem claro assim, isso ficou bem na pele, a questão do preconceito, porque eu, negra, de família pobre, ela achava que não precisava de adquirir uma cultura além da que eu já tinha. Porque também tem esse detalhe, a questão cultural; a cultura que o índio, que o negro, a cultura que nós já trazemos de casa, a escola geralmente não valorizava, não era quase nunca valorizada porque era como se nós não soubéssemos nada, tivéssemos chegado à escola zerada, e teríamos que adquirir apenas a cultura que a escola estava passando.

Nas palavras de Maria José – como na maior parte das narrativas –, há uma profunda dor pelo reconhecimento da discriminação a que foi submetida, um sentimento de confusão diante de suas múltiplas identidades discriminadas (negra, pobre, rural...).

Além de “classificar”, “discriminar” e determinar lugares, a escola não reconhece os indivíduos como sujeitos, portanto como portadores de histórias e culturas, produtores de conhecimentos.

O professor Jailson diz que, ao esquecer esse conhecimento que o indivíduo produz ou vivencia, a escola acaba por promover um “desequilíbrio de oportunidades”, uma vez que quem está mais próximo dela, vivenciou uma cultura mais parecida com aquela que a escola está acostumada a trabalhar, passa a ter privilégios em relação “àquele que tem uma cultura mais ligada aos conhecimentos dos pais, dos ancestrais, que é de alto valor em relação à construção do próprio ser e do auto-reconhecimento. E a escola, nesse momento, dá uma demonstração de separação”.

A respeito dessa separação, Jailson se refere à posição do aluno negro:

(...) pelo fato de se diferenciar, ele é tratado assim como inferior pelos outros alunos e até pelos profissionais de trabalho (...). Devido a essa não aceitação ampla, ele mesmo vai vendo como barreira o fato dele se auto-identificar, e essa não identificação própria, ao longo do tempo, faz com que ele ingenuamente assumia aquela questão de não se apresentar enquanto tal, inclusive passando aquela imagem de que ele mesmo se discrimina, quando na verdade é um processo todo complicado: não é ele que se discrimina, as barreiras se apresentam, o espaço pra ele se auto-afirmar desaparece, e o pobre, o aluno pobre pelo mesmo caminho (...)

A escola brasileira, como instituição oficial, discrimina por ter um conteúdo e uma prática racistas, baseados na intolerância ou numa “tolerância” que inferioriza o outro. Os diferentes projetos ou tendências políticas que hegemonizaram o poder neste país tornaram essa prática mais evidente ou mais camuflada, conforme os interesses, conflitos, pressões ou acatamento dos diversos grupos que conformam essa sociedade.

O estudante Rodrigo⁷ diz que a escola ensina, entre outras coisas, “a cultura da gente”. Questionado sobre o que seria essa cultura, ele respondeu: “Ah, ensina sobre folclore, ensina capoeira, né, mostrando os antepassados da gente, muitas coisas que é muito interessante (...), São vários assuntos, fala mesmo sobre o bumba-boi, essas coisas do saci, as lendas, na verdade essas coisas, né?”.

As palavras de Rodrigo apontam para o paradoxo contido nesses “ensinamentos” da escola: o reconhecimento de uma cultura – que ele lê como sua através da vivência e da memória repassada – e a sua folclorização pela escola. Ou seja, a escola reconhece a presença da cultura do outro, e a presença dessa cultura no outro, porém minimiza sua importância e ação, folclorizando-a, colocando-a como passado. No entanto o que Rodrigo diz é revelador do efeito duplo que pode tomar esse aprendizado quando, em relação com a experiência cotidiana, afirma os elementos da cultura negra como folclore, mas também como “cultura da gente”, ou seja, como própria do povo negro, já que este se afirma como tal.

A afirmação das tradições ou da “cultura popular” como folclore pela escola está presente na maioria das narrativas. Muitas vezes, porém, o reconhecimento de que a escola trabalha dessa forma é visto de maneira crítica e negativa por professores e alunos, que apontam para o hiato estabelecido entre essa forma e como de fato ela se dá nas comunidades.

As falas dos entrevistados revelam claramente os efeitos e desdobramentos do tratamento dado às culturas negras de forma geral.

Ao ser questionado sobre o conteúdo dos livros didáticos e se ele fazia referência às vivências e tradições vividas pelos estudantes, Antonio⁸ respondeu que não: “eles falam sobre o português (...), a ciência fala sobre a atmosfera, sobre o que a humanidade está fazendo, a poluição (...)”. “E a história?” – perguntei. “História? História é uma matéria que fala sobre os europeus, no século XV, século XVI, como era, onde eles andavam, difícil encontrar terras (...). Quanto aos negros, os livros diziam que os negros antes eram escravos (...)”.

No relato de Roberto, ao recordar uma aula de história da sua infância, é possível vislumbrar “esse lugar de escravo” geralmente dedicado ao negro nos livros didáticos, bem como os efeitos provocados por isso, no sentido de fortalecer estereótipos que humilhavam e calavam os estudantes negros.

Ela [referindo-se à professora] um certo dia estava dando aula de história, e de repente passavam aqueles negros acorrentados. Ela comparava aqueles negros comigo na sala de aula. Isso me deixou bastante frustrado (...) porque ela comparou com os alunos, fez questão de fazer graça da minha cara. E eu não levantei da sala nesse dia, não fui para casa e não desisti da escola porque tinha um ideal: queria sair da roça. (...) eu sabia que o meu futuro estava nos estudos, então eu tinha que garantir meu espaço.

⁷ Estudante da Escola Professor Francisco Valadares, 13 anos, cursa a 5ª série do ensino fundamental, identifica-se como negro.

⁸ Estudante do Centro Educacional São José, 15 anos, cursa 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, no programa de aceleração denominado fluxo escolar, identifica-se como moreno.



Ao discorrer sobre a invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos negros nas ilustrações dos livros didáticos, Silva A. (2001) considera que essa invisibilidade, ou mesmo o aparecimento de negros desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para que esses estudantes negros desenvolvam um processo de auto-rejeição e de rejeição do seu grupo racial.

Manifestações ligadas à tradição oral afro-brasileira geralmente não são tratadas nos livros didáticos utilizados pela escola, e quando há uma referência (quase sempre nos livros de história), é muito comum encontrá-las sob as designações de “folclore”, “cultura popular” ou “cultura espontânea”.

O livro *História do Brasil: Império e República*, de Francisco de Assis, recomendado e adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático, em seu apêndice, intitulado “A cultura brasileira do Império e da República”, traz sob o subtítulo “Folclore” o seguinte texto:

O povo tem suas manifestações culturais próprias nascidas espontaneamente das crenças, das lendas, dos hábitos e das tradições. Essas manifestações de cultura popular se expressam nas festas, nas danças, nos festejos religiosos, na literatura de cordel e no artesanato. Ao conjunto dessas manifestações chamamos folclore.⁹

Adotado pelas escolas em Santa Bárbara por muitos anos, esse livro atualmente se encontra à disposição na biblioteca do Centro Educacional São José, sendo frequentemente utilizado pelos professores como leitura alternativa e fonte de pesquisa.

A idéia dessas manifestações como parte de uma “cultura popular” demonstra o peso do aprendizado baseado em “isto ou aquilo”, próprio da concepção moderna, iluminista e maniqueísta que classifica e reduz tudo a binômios do tipo “bem e mal”, “certo e errado”, “negro e branco”, “passado e presente”, “popular e erudito”, entre outros. Nesse contexto, a cultura popular diria respeito aos saberes do povo (o senso comum), carregados portanto de superstições e invenções nem sempre dignas de crédito, a cultura dos dominados, em contraposição a uma cultura erudita, refinada, baseada em conhecimentos científicos ou filosóficos, que se consubstancia na cultura dos dominantes.

A idéia da cultura popular como sendo todas as coisas que o “povo” faz ou fez, representa, no mínimo, o problema de pensar o que essa cultura não é. Hall (2003) refere-se a essa oposição entre o “popular” e o “não-popular” como puramente descritiva, que não considera as possibilidades de mudança nos conteúdos de cada categoria ao longo dos tempos.

Assim, embora não deixe de reconhecer os esforços realizados por diversos pensadores, numa intensa e frutífera polêmica para construir um novo significado para o termo “cultura popular”, penso que essa expressão, seja pelo preconceito de que historicamente foi dotada, seja por se apresentar sempre por meio do binômio

“cultura popular e cultura erudita”, está longe de representar a episteme, a dinâmica, a pluralidade e a pujança da cultura e da tradição afro-brasileiras, em Santa Bárbara ou em qualquer lugar onde elas se façam presentes.

Quanto ao termo “folclore”, não obstante os possíveis debates teóricos que tenha suscitado, na prática pedagógica escolar tornou-se sinônimo de passado, de um regresso momentâneo a uma tradição perdida, esquecida, ou ainda uma dimensão exótica e festiva do saber popular, extinta ou em risco de extinção, cabendo à escola o papel de resgatá-la para o deleite de seus apreciadores. Aquilo que é tido como “folclore” – quase sempre uma tradição das populações “dominadas”, geralmente uma tradição oral – é afirmado como algo não muito confiável, fruto da imaginação fértil dos seus possíveis criadores e repetidores.

No entanto, não posso deixar de dizer que, no processo de recriação, recontextualização, na luta diária pela sobrevivência dos seus valores e tradições, os próprios negros e negras às vezes ressignificam ou ressemantizam o termo “folclore”, atribuindo-lhe um sentido particular e adequado às suas práticas. Ao explicar porque chamava de folclore as apresentações que ia realizar com sua turma na comunidade de Sítio das Flores, onde mora e leciona, Boaventura fala:

Porque é uma cultura, o folclore vem passando de pai para filho, de filho para irmão, de irmão pra parente, é uma cultura hereditária. E a palavra folclore eu conheci no livro porque pra nós existe a festa, a gente chamava “brincadeira”, mas hoje tem no dicionário a palavra folclore, que vem da cultura da comunidade.

Assim o “folclore” tornou-se cultura da comunidade, porque é a própria comunidade quem a produz e vivencia.

Nas referências ao universo afro-brasileiro, principalmente no que diz respeito à sua religiosidade, observei quase sempre, nas palavras dos entrevistados, uma hesitação em se aventurar pelo tema, um certo constrangimento, uma atitude silenciosa ou até mesmo uma negação do seu envolvimento com o assunto. Embora reconheçam que a escola sempre tratou a religiosidade afro-brasileira como folclore, em especial o candomblé, ainda quando afirma o seu direito de existência, a maioria dos entrevistados procura se afastar dele, dizendo que as tradições das quais fazem parte não têm um compromisso ou envolvimento com essa religiosidade. A escola certamente muito contribuiu e continua contribuindo para esse afastamento.

Os entrevistados falam dessa experiência religiosa vivida na escola de maneira quase sempre contraditória, pois, ao tempo que denunciam uma certa imposição e centralismo, tentam diminuir seu impacto informando que sempre foi permitido aos evangélicos não participar das aulas. Quanto aos possíveis adeptos das religiões afro-brasileiras, eles destacam que não havia ninguém “com coragem” de se apresentar como tal, mesmo aqueles que, por suas atividades

⁹ O destaque em negrito das manifestações é do autor.



fora da escola, eram reconhecidos pelos colegas como participantes de algum terreiro de candomblé. Para eles, o motivo do silêncio era o temor de “virarem chacota” entre os colegas.

A religiosidade ensinada na escola pública sempre teve um caráter formativo, de constituição do ser, de fortalecimento de uma determinada concepção de humanidade. Só que essa religiosidade ou negava a diversidade, afirmando uma única religião, ou via a diversidade como sincretismo, como expõe Monteiro (2001), reduzindo, assim, a um todo homogêneo os complicados mecanismos de integração, assimilação, disjunção e troca entre diversos referentes culturais.

A diversidade tratada como sincretismo – entendido como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos distintos culturalmente que após um longo período de convivência se reuniram num conjunto cultural homogêneo – tenta ocultar a evidência da diversidade cultural, buscando aprisioná-la num único lugar simbólico. Conforme Sodré (1999), “a palavra ‘sincretismo’ serve em geral como um biombo harmônico-pluralista para esconder a realidade da discriminação”.

É possível perceber o eco desse viés sincrético nas falas dos entrevistados, bem como nos discursos dos professores, nas salas de aula, ao se reportarem às tradições religiosas de bases africanas – candomblé, umbanda – como práticas sincréticas. Em geral, nos textos e contextos da comunidade escolar, o sincrético é sinônimo de “mistura”, de ausência de pureza, algo bastante peculiar ao “povo”, à “cultura popular”. Essa idéia se estende para além dos aspectos religiosos, atingindo a maior parte das tradições orais afro-brasileiras.

Ao longo dos anos, a maior parte dos livros didáticos de história para o ensino fundamental apresentava a religiosidade negra como “um sincretismo religioso” decorrente das relações travadas no processo de colonização e escravatura.

Conceber o sincrético como algo homogêneo ou mesmo como “mistura” é reducionismo. Embora reconheça que, numa formação sincrética, os diferentes elementos não estabelecem relações de igualdade entre si, são sempre inscritos distintamente pelas relações de poder, dependência e subordinação, penso que o “sincrético” pode ser tomado como algo novo e inusitado, tradução de novas combinações entre seres humanos, culturas, idéias, sem entretanto esquecer que essas combinações foram ou são gestadas e desenvolvidas historicamente em determinados contextos de luta e disputa socioculturais, o que impõe, de certa maneira, algumas revisões, reconfigurações e reapropriações.

Uma outra questão refere-se à falsa oposição entre tradição oral e escrita ou, se preferirmos, entre as permanências das tradições orais e o desenvolvimento de uma sociedade letrada.

A escola sempre foi vista como o *locus* do mundo letrado, o lugar por excelência do desenvolvimento da escrita e seus predicados. A tradição oral afro-brasileira, por sua vez, sempre confundida com a oralidade pensada apenas como linguagem ou como um apêndice da tradição oral africana de sociedades não letradas, opunha-se a esse mundo da escola.

A tradição oral afro-brasileira não se traduz pela ausência de conhecimento da escrita, ou de qualquer outro conhecimento do domínio do mundo letrado; ela, como toda oralidade, “é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (Vansina, 1982, p.157). Nesse sentido, é um erro colocá-la como simplesmente palavra falada, “ausência do escrever”, como uma atitude de resistência ao universo da escrita ou ainda como um elemento que dificulta o desenvolvimento dessa escrita.

Acredito que os processos sociais são responsáveis por fazer da escrita o que ela em si não é: lugar de discriminação, exclusão. Se aceitos os diferentes discursos, se ouvidas as diferentes vozes, haveria diferentes escritas, sintaxes, composições. Nesse sentido, diferentes grupos podem estabelecer diferentes relações com a escrita, de acordo com os significados e os valores a ela creditados.

Assim, os diálogos realizados neste trabalho me autorizam a afirmar a necessidade de se (des)construir e repensar as relações estabelecidas entre a tradição oral afro-brasileira e a escola a partir de um fazer dialógico, que, por sua vez, não pode ignorar as relações de poder e sobrevivência presentes no cotidiano escolar. Conhecer, produzir e reproduzir conhecimentos é um ato político; a ocultação dessa realidade implica a repetição de modelos educacionais centralizadores, homogeneizantes e antidemocráticos.

Além dos significados das tradições na memória e na vivência da maior parte da comunidade escolar, e mais especificadamente da população afro-brasileira, além das iniciativas tomadas por professores e estudantes para realizar essa composição, entendo como de fundamental importância a presença da tradição oral afro-brasileira como tema obrigatório dos projetos pedagógicos, nas suas propostas curriculares, em espaços como Santa Bárbara, onde essa tradição representa um modo de vida, o que engloba a memória (passado), uma forma de estar no mundo (presente) e um princípio da esperança (futuro) na revelação de experiências que têm sido negadas, silenciadas e desvalorizadas no contexto formal da escola.

Para afirmar a esperança como princípio, tomo aqui o pensamento de Bloch, numa interpretação de Furter, que vê na esperança como princípio uma causa de ação. A esperança é movida pela descoberta da “fome” (num sentido amplo, fome como padecimento de um desejo), é o que acorda o homem para as suas necessidades e para as possibilidades de saná-las, acreditando assim na realização “de um possível”, que não se realizará por meio do acaso mas por meio da vontade, das aspirações e do desejo de transcender o



presente para o futuro. O desejo é “a matéria prima da esperança. Sem os desejos, a esperança não teria conteúdo e seria uma petição de princípio, uma espera vazia” (Furter, 1974, p. 86).

O princípio de esperança talvez seja o que move Jailson, Jucivânia¹⁰ e todos aqueles com quem estabeleci uma interlocução ao longo do trabalho. Nas palavras deles, o desejo de mudança se configura em perspectivas, sonhos e ações.

Para Jailson, a escola “deveria efetivar um trabalho de relacionar as diferentes culturas, aquela mais urbana daquela mais rural, e promover um intercâmbio cultural”. E continua, dizendo que a escola não pode se basear apenas naquilo que toma como certo, mas naquilo que é necessário para aproximar as duas situações (urbana e rural) em termos de valorização da diversidade cultural.

Falando de como a escola tem contribuído para o “esquecimento” das tradições “antigas”, Jucivânia diz que a escola poderia trabalhar isso de uma outra forma: “(...) eles deveriam usar mais como começou o nosso município, tirar uma aula pra falar só sobre os costumes (...)”.

Já Boaventura, ao falar sobre as possibilidades de reunir saberes diferentes em sala de aula, reporta-se à sua própria experiência como professora:

Eu tenho um pouco de conhecimento meu, porque quando eu trabalho, assim um trabalho de história, com meus alunos, estou dando uma aula pro meu aluno, conto uma história, mando os meus alunos escreverem aquilo que eles já sabem escrever, e quem não sabe escrever, eu mando desenhar os objetos que eu falei na história. Então um trabalho que representa a comunidade, porque a história é conto do dia-a-dia.

Além de reconhecer as diferenças, é preciso estabelecer relações entre as pessoas e suas diversas experiências. Pessoas e vivências que fazem parte de um determinado contexto social, de culturas diferenciadas, mas que pela incompletude própria do ser representam possibilidades infinitas. E o que pode desencadear esses “eus” possíveis é a relação dialógica com o outro.

Nesse sentido, cabe pensar um fazer educacional, na escola, que crie contextos possíveis e não fechados, contextos relacionais, com base em diferentes referenciais, na perspectiva da interação, da acolhida e de uma ética de convivência entre grupos diferentes.

Como já afirmei anteriormente, a inclusão da tradição oral afro-brasileira como temática ou disciplina no currículo da escola pública em municípios como Santa Bárbara – onde essa tradição é pujante – pode ser um importante passo na efetivação desse diálogo.

Silva (2000, p. 31), diz que, na construção de um currículo mais dialógico, é importante:

Que a escola seja apoiada e incentivada pelas autoridades educacionais e pelos especialistas em educação para assumir seu papel no diálogo entre diferentes significados do mundo, das pessoas, da vida. (...) Que as diferentes culturas ali presentes sejam igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas, num diálogo. (...) Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações e os alunos sejam reconhecidos como seres humanos distintos. (...) Que os conteúdos sejam vistos com base na racionalidade dos diferentes grupos presentes na escola e das suas [sic] diferentes matizes culturais (...).

Práticas democráticas exigem um fazer dialógico, e este implica ausência de autoritarismo. E, como dizem Freire e Shor (1986), muitas vezes o silêncio da sala de aula é criado pela arte da dominação. A educação dialógica reconhece que os alunos têm experiências cotidianas diversas e que essas experiências devem ser valorizadas pela escola.

O combate às práticas e linguagens autoritárias que têm reduzido tudo e todos a uma única voz, sufocando a riqueza presente na variedade de vozes que democratizam a relação e a comunicação humanas, deve ser um princípio para aqueles que buscam construir não só um currículo dialógico, mas uma prática política pedagógica multicultural na escola.

Pensar outras possíveis relações entre a tradição oral afro-brasileira e a escola traz a possibilidade de experimentar uma escola multicultural, pois, apesar da complexidade e da ambigüidade que envolvem a temática de uma educação multiculturalista nas experiências concretas ou nas polêmicas teóricas acerca dos seus significados, faz-se necessário reescrever o conhecimento, tornar visíveis as experiências e concepções dos diferentes grupos. Mas se cada grupo faz isso fechadinho no seu canto, se cada grupo tem como pretensão a imposição ou supremacia da sua cultura e de seus valores sobre os demais, não há possibilidades de diálogos ou trocas.

Moreira (2002) diz que vê a idéia de reescrever o conhecimento como fecunda e possível de orientar uma seleção e uma reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica e permitam o confronto com outras lógicas ou outras maneiras de ver, compreender e atuar no mundo.

Certamente a tradição oral afro-brasileira responde a esse desafio, ao se apresentar como uma encruzilhada onde toda e qualquer centralidade é deslocada pelas possibilidades e diversidades de caminhos, diálogos e traduções. Nessa tradição, o princípio da esperança criou o “sublime”, em que a dor se transforma em resistência e festa, afirmando para negros e negras suas humanidades.

¹⁰ Estudante do Colégio Municipal Clériston Andrade, no distrito de Sítio das Flores em Santa Bárbara, cursa a 8ª série do ensino fundamental, identifica-se como morena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire P, Shor I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Furter P. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- Genot LAM (coord.). *Memória histórica de Santa Bárbara*. Santa Bárbara: Prefeitura de Santa Bárbara, 1993.
- Gilroy P. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- Giraud JEF. *Poética da memória: uma leitura de Toni Morrison*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- Gomes NL. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- Hall S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2000*. Rio de Janeiro, 2001.
- Martins LM. "A oralitura da memória". In: Fonseca MNS (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Montero P. "Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- Moreira AFB. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*. São Paulo, 2002, v. 23, n. 79, p. 15-58.
- Santos BS. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Silva AC. "A desconstrução da discriminação do negro no livro didático". In: Munanga K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2001.
- Silva FA. *História do Brasil: império e república*. São Paulo: Moderna, 1990; v. 2.
- Silva PBGE. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares: dilemas e possibilidades. *Textos do Seminário Educação e Diferenciação Cultural*. S/A: ANPOCS, 2000.
- Sodré M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Vansina J. "A tradição oral e sua metodologia". In: Ki-Zerbo J et al. *História geral da África*. São Paulo: Ática, 1982.



Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio

ROSÂNGELA SOUZA DA SILVA

MESTRANDA NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA
nozipo13@yahoo.com.br

ORIENTADORA
ANA CÉLIA DA SILVA (UNEB)

Este artigo é fruto de um estudo que se coloca como mais uma alternativa para (re)pensar as relações étnico-raciais que perpassam o espaço escolar, trazendo para a ordem do dia discussões e questões que foram historicamente camufladas e/ou silenciadas pelas diversas instâncias organizativas da escola, como por exemplo o currículo escolar.

Para refletirmos sobre tais aspectos, questionamos de forma mais concisa a omissão e o silêncio em torno de práticas racistas e discriminatórias na escola, a forma hostil, folclorizada e descaracterizada como a cultura negra tem sido tratada no espaço escolar, o tratamento diferenciado devido à pertinência sócio-racial dos estudantes e o discurso da diferença como desigualdade, proclamado dentro de um espaço literalmente marcado por variadas inclinações sexuais, por variadas condutas sociais e políticas, mas refém de uma suposta homogeneidade.

Este estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, considerando um determinado contexto histórico em que as dúvidas e questionamentos aos métodos de investigação hegemônicos (quantitativos) postos pela ciência moderna – advindos das ciências físicas e naturais –, tomados de empréstimo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, passam a ser refutados. De acordo com a abordagem qualitativa, aproximamo-nos da pesquisa de inspiração etnográfica, na qual utilizamos os seguintes recursos para coletar os dados: observações, entrevistas e questionários.

Assim, escolhemos o Instituto de Educação Gastão Guimarães, antiga Escola Normal de Feira de Santana,¹ colégio de nível médio da rede pública estadual de ensino de porte especial,² que funciona nos três turnos, com um total de 4.600 estudantes matriculados em 2004,³ e elegemos como sujeitos privilegiados da nossa pesquisa alguns de seus professores, considerando os discursos e as práticas educativas diante dos possíveis procedimentos discriminatórios de cunho racial no espaço da sala de aula. Dos 48 docentes que atuam no ensino médio no turno matutino do IEGG, entrevistamos sete e aplicamos 21 questionários. Além disso, aplicamos 97 questionários com estudantes pertencentes às turmas dos professores entrevistados.

¹ O município de Feira de Santana situa-se geograficamente na área de transição entre o Recôncavo da Bahia e o Sertão, com uma população total de 480.949, sendo 425.361 habitantes na zona urbana e 55.582 na zona rural. Feira de Santana, conhecida como a Princesa do Sertão, é o segundo centro urbano da Bahia.

² A categoria "porte especial" é dada pelo número de alunos matriculados na escola; a partir de 2.500, a escola está incluída nessa categoria.

³ Dados oficiais do Censo de 2004, oferecidos pela secretaria.





A interlocução com professores e a imersão no universo da pesquisa revelam os imbricamentos do ponto de vista social e político-ideológico em que estão ancoradas as falas, as reflexões, as práticas e abordagens pertinentes às questões étnico-raciais dos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

Assim, a partir de um diálogo com o nosso referencial teórico, procuramos problematizar e apreender os sentidos e significados dos discursos produzidos pelos professores, bem como das outras vozes que se fizeram “ouvir” dentro daquele espaço. Compreendemos o quanto os determinantes histórico-sociais são delineadores da produção dos discursos, o quanto a formação social influencia o lugar que os sujeitos ocupam no discurso e como a linguagem⁴, dentro de uma determinada historicidade, caracteriza falas, posturas e valores dos sujeitos.

Isto posto, elegemos, em consonância com as observações, as entrevistas e os questionários, algumas categorias em que os referenciais de mundo, de escola, de educador, de educação, do racismo e das discriminações (inclusive a racial) afloram nas vozes dos atores, dialogamos com tais categorias, aprofundando e refletindo a partir do problema que orienta esta pesquisa.

ALGUMAS FACETAS DAS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS DE CUNHO RACIAL NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

O cotidiano escolar imerso na complexidade que lhe é inerente é palco de relações em que os protagonistas (estudantes, docentes, coordenadores, etc.) tecem estratégias de “sobrevivência” em meio às determinações das normas, da disciplina e da homogeneização.

Dessa forma, as relações que são engendradas nesse espaço estão atreladas (mas não inertes) aos códigos, valores e condutas sociais que “imperam” na sociedade, subsidiando discursos, textos e comportamentos produzidos e reproduzidos no âmbito das relações sociais.

No espaço da escola, as discriminações se operacionalizam nas relações sociais. No entanto, nesse espaço ocorre ainda uma predominância do viés socioeconômico sobre o racial quando o tema da discriminação é tratado. Vejamos o que a professora C. D.⁵ nos diz: “(...) a gente vai vendo que ainda existe discriminação racial mesmo, na questão da cor da pele e principalmente a discriminação social em relação à classe social a renda familiar ainda existe”.

Para nós, a sobreposição das desigualdades econômicas sobre as raciais opera dentro de um projeto político-ideológico em que integração, mérito e democracia racial são postulados que “imperam” numa sociedade que historicamente denegou e minimizou o peso da questão racial. Assim, compreender o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira a partir das questões econômicas desestabiliza o viés racista sobre o qual esta sociedade se amparou, onde o fenótipo ainda demarca lugares na estrutura educacional, socio-ocupacional e política do país. No tangente à escola, Gomes (2004, p. 85) diz: “Torna-se comum no Brasil, especialmente na escola, julgar e tratar uma situação de discriminação racial como questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância, ou como resultado de uma família ‘desestruturada”.

Dessa forma, os determinantes histórico-sociais são invalidados, e a escola, com seus agentes pedagógicos, é desresponsabilizada de refletir sobre seus princípios, seus valores, suas práticas didático-pedagógicas, enfim sobre as convicções solidificadas naquele espaço, que na maioria das vezes impedem ou dificultam o olhar e a compreensão dessas realidades.

Quando o professor G. F. diz que “somos naturalmente preconceituosos”, preocupa-nos a concepção dos preconceitos e das discriminações como algo próprio à natureza humana e a “naturalização” de situações que social e historicamente são determinadas e construídas com propósitos próprios e bem delimitados. Ao conceber os preconceitos e as discriminações como “algo da natureza humana”, o professor G. F., e muitas outras pessoas no cotidiano, parecem não perceber que tais preconceitos e discriminações beneficiam e privilegiam uns poucos em detrimento de muitos, gerando desigualdades entre os homens e “determinando” lugares na estrutura social.

Uma outra maneira de refletir sobre esse processo de “naturalização” é compreendermos que a nossa formação se dá numa sociedade em que os preconceitos estão enrustidos e nós os incorporamos de maneira sutil, própria ao projeto “naturalizador” dos lugares e papéis sociais que devem ser ocupados por cada sujeito e pelo seu grupo de pertencimento. Assim, cotidianamente vai sendo impressa a existência de um modelo ideal a ser seguido: homem, branco, rico, heterossexual; quem está fora desse “modelo”, como os grupos sociais e étnico-raciais socialmente marginalizados (negros, índios, ciganos, judeus, pobres, mulheres, gays, lésbicas), é “levado” – e isso não se dá passivamente – a assimilar e difundir esse modelo estereotipado.

Se tomarmos como parâmetro as relações em sala de aula, os professores destacam que existem “rótulos que desembocam em estigmas” (E. F.) e ofensas de ordem racial – “o negrinho, a negrinha” – (F. G.) contra alguns estudantes, caracterizando preconceitos e discriminações, originários também da nossa formação social, dada por um viés racista e discriminador.

⁴ Fischer (2001, p. 199) diz, com base em Foucault, que a linguagem é constitutiva de práticas.

⁵ Para identificar as falas dos professores, utilizaremos iniciais maiúsculas do nosso alfabeto como forma de garantir o sigilo sobre as identidades dos sujeitos.

Para Cavalleiro (2000, p. 198), os estigmas são originários de estereótipos⁶ que

(...) imputados ao indivíduo negro, dificultam sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a característica de desacreditado. Essa 'marca' na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo que o observador perceba a totalidade de seus atributos (*apud* Gofman, 1963).

Se deslocarmos tal pensamento para o espaço da escola, perceberemos que as discriminações que se dão com os estudantes negros os “estigmatizam”, “minando” suas identidades, por tomarem uma parte como se fosse o todo. Já os vocábulos “o negrinho, a negrinha”, tão difundidos nas escolas, sugerem também a determinação de um lugar⁷ que desqualifica e diminui esses sujeitos, destruindo sua auto-estima e inviabilizando a construção de uma identidade positiva com os seus pares.

Um fato⁸ ocorrido entre professores do colégio pode também demonstrar as diversas facetas do racismo e das discriminações. No diálogo com o professor F. G., acerca deste fato, ocorrido na sala dos professores, pudemos constatar, que, mesmo entre os colegas, há um tratamento diferenciado para alguns, porque a maneira como uma colega se dirigiu ao outro, que era um “neguinho”, demonstrava que esta queria “expor sua posição de branca”, denotando um quê de superioridade, embora F. G. afirme que tais posturas “não são de todos não”.

O professor diz que “não se tratou de racismo”. Isso, para nós, demonstra um certo limite de compreensão no que tange à amplitude dessa questão, mas ele percebe perspicazmente que a exposição da “postura de branca” foi tomada pela colega como algo demarcador de sua pretensa “superioridade” e de seu poder em relação ao outro (negrinho), observando uma das nuances sob as quais o racismo se apresenta. Souza (1983, p. 20), citando Hasenbalg, diz: “Nas sociedades de classes multirraciais e racistas, como no Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras)”.

Nesse sentido, a “postura de branca” tomada pela professora em relação ao outro está investida de um valor positivo em nossa sociedade. Se ampliarmos nosso olhar para a carga valorativa da cor, perceberemos que os aspectos positivos que estão relacionados ao branco – bom, puro, “civilizado”, superior – e ao negro – mal, impuro, “incivilizado”, inferior – hierarquizam lugares dentro dessa estrutura sociorracial e impõem estratificações no campo do saber, da estética e da cultura, onde o branco é o modelo ideal a ser seguido.

Um outro aspecto que demonstra as facetas das práticas discriminatórias surgiu quando pedimos que professores e estudantes especificassem os grupos que mais sofrem discriminações na sala de aula ou na escola. As respostas revelaram que existe uma disparidade enorme entre a visão dos dois grupos. Enquanto os professores não especificam os grupos discriminados na sala de aula ou na escola, e recorrem de forma genérica à classe social, ao fato de serem de distrito, à dificuldade de aprendizagem e às minorias como alvo das discriminações, os estudantes informam detalhadamente.

Analisamos as respostas dos questionários aplicados a professores e estudantes a partir do item cor (de acordo com a autotaxação de cada grupo), porque queríamos perceber o olhar cada grupo de cor sobre as questões que envolvem o racismo e a discriminação racial na sala de aula, nos possibilitando também uma otimização do nosso trabalho de análise de dados. Vejamos o quadro abaixo:

GRUPOS QUE MAIS SOFREM DISCRIMINAÇÕES NA SALA DE AULA OU NA ESCOLA SEGUNDO OS PROFESSORES

PROFESSORES

GRUPOS DISCRIMINADOS	GRUPOS DE COR				
	BRANCOS/AS	NEGROS/AS	PARDOS/AS	NEGROS/AS (PARDOS/AS)	PARDOS/AS (MESTIÇOS/AS)
	%	%	%	%	%
CONDIÇÃO SOCIAL: POBRES	50		75		100
LOCAL DE MORADIA SER DE DISTRITO		40			
MINORIAS		20			
CONDIÇÃO SOCIAL OU SER NEGRO	37,5				
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	12,5	40	25		
EGRESSOS DA REDE PARTICULAR				50	
NÃO RESPONDERAM				50	
TOTAL	100	100	100	100	100

Fonte: Instituto de Educação Gastão Guimaraes, 2004.

⁶ Estereótipo, segundo Pettigrew (1982), são imagens prontas disponíveis sobre os grupos sociais. Imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo. Ver Cavalleiro (2000).

⁷ Cf. Macedo (2000, p. 67), “(...) a análise do lugar implica a idéia de uma construção, tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar”.

⁸ Fato que, por motivos éticos, não foi explicitado pelo entrevistado.

GRUPOS QUE MAIS SOFREM DISCRIMINAÇÕES NA SALA DE AULA OU NA ESCOLA SEGUNDO OS ESTUDANTES

ESTUDANTES

GRUPOS DISCRIMINADOS	GRUPOS DE COR					
	MORENOS/AS %	NEGROS/AS %	MISTIÇOS/AS %	PARDOS/AS %	BRANCOS/AS %	MORENOS (CLAROS/AS) %
NEGROS	66,6	57,1	42,9	50		75
HOMOSSEXUAIS	12,8	17,1	28,5	16,7		
NÃO RESPONDERAM	20,6	25,8	28,6		50	
NENHUM				33,3		
NEGROS E HOMOSSEXUAIS					50	
PAGODEIROS						25
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: Instituto de Educação Gastão Guimarães, 2004.

Para nós, a forma generalizante com que os professores de todos os grupos de cor vêem os que são vítimas de discriminações demonstra suas dificuldades com as especificidades sociais, étnico-raciais e sexuais dos sujeitos com os quais lidam cotidianamente na escola. Essas posturas “transformam” cada vez mais esse espaço em um lugar de obliteração das identidades dos sujeitos, onde as diferenças são “sufocadas” para se perpetrar a homogeneização e a unidade ante tamanha diversidade de atores que o circunda.

Nesse sentido, Gomes (2001, p. 141) nos diz:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

Dessa maneira, ao perceber que a escola é formada por várias dimensões, os educadores “deixarão de silenciar” perante as diferentes presenças que lá estão, “oportunizando” que vivências,

culturas, valores e grupos sociais se edifiquem naquele espaço.

Já os estudantes de todos os grupos de cor “esmiúçam” as vítimas das discriminações. Os negros ocupam o primeiro lugar, comprovando que existe, e muito, a discriminação racial na escola e que esta não passa incólume aos olhos dos estudantes. O outro grupo mais discriminado, segundo os estudantes, é o dos homossexuais, o que demonstra a necessidade de os educadores (re)definirem seu papel no tratamento desses sujeitos que circundam o espaço escolar.

Outra questão é o número muito significativo de estudantes que não responderam (deixando em branco) à questão em relação aos grupos mais discriminados. Entendemos isso como uma forma de omissão ou silêncio sobre as discriminações na sala de aula, e por extensão na escola, ou então como uma certa “desatenção” ou “naturalização” diante das situações de discriminação ou dos grupos discriminados que estão ao seu redor.

Desse modo, algumas das questões elencadas demonstram os vieses sob os quais se dinamizam as questões raciais no espaço da sala de aula. Assim, os professores vão assegurando algumas idéias estabelecidas, postulando outras, negando, demonstrando e até mesmo denunciando algumas das facetas do racismo e da discriminação racial a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROCESSOS DISCRIMINATÓRIOS DE CUNHO RACIAL: O QUE DIZEM E COMO LIDAM COM ELE OS PROFESSORES?

Entendemos que ainda existem dificuldades de alguns professores em compreender a pluralidade dos sujeitos existentes no espaço escolar. As classes heterogêneas, com educandos de diferentes origens sociais, étnico-raciais, faixas etárias, saberes, valores, níveis de aprendizagens e vivências culturais, constituem um grande desafio para esses profissionais. Tais enclaves configuram um cenário de obliteração das identidades nesse espaço, pois: “(...) os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (Gomes *apud* Pinto, 1999, p. 89).

Se observarmos mais profundamente as questões étnico-raciais, notaremos que as limitações às quais estão submetidos os profissionais da educação são de ordem estrutural. Entendemos que as teorias, concepções e idéias sobre os negros foram edificadas em nossa sociedade a partir da produção e disseminação de uma pseudodemocracia racial, que contribuiu mais ainda para que essas



questões não estivessem na centralidade das políticas educacionais, nos cursos de formação de professores, nos meios de comunicação, minimizando assim o significado e os efeitos, nos campos político-educacional, cultural e na vida dos “vitimados”.

Percebemos também que os professores já trazem ações que revelam “avanços” do ponto de vista didático-pedagógico, buscando aportes na história, nas questões estruturais e conjunturais, como alternativas para enfrentar procedimentos discriminatórios de cunho racial.

A professora C. D. enfrenta a seguinte situação em sala de aula: ao propor uma atividade em grupo, procurou “misturar” num só grupo cinco “meninas branquinhas, de cabelo liso”, que sempre formavam uma “panelinha”, e um outro grupo, de “alunos negros”, que também só se sentava junto. Propôs então que as alunas brancas ficassem junto com uma aluna negra pertencente ao mencionado grupo de “alunos negros”. Aquelas se recusaram, alegando que já tinham o seu grupo e que não sentariam junto à aluna sugerida porque ela era “fraca” e não tinha o material. No entanto, a professora diz que a aluna tinha “o material” e que, na verdade, a menina não teve coragem de “assumir o racismo”. Perguntamos à professora sobre o que fazer diante de uma situação como essa, e ela nos respondeu:

(...) tem que forçar um pouquinho, agora ser discreto, misturar grupos; “fingir que as pessoas tenham que trabalhar juntas; colocar a coordenação a par da situação; porque todos nós, independente de cor, independente de credo, nós somos seres humanos (...).

As palavras de C. D. demonstram preocupação e cuidado com a ação diante de tal situação, mas também um certo temor, talvez por reconhecer que transita num terreno escorregadio e conflituoso. Não enfrentar essa situação, procurar apoio da coordenação e apontar sugestões são comportamentos bastante freqüentes e encarados como “corretos” na tentativa de solucionar tais questões.

A afirmação de que todos somos “seres humanos” independentemente das nossas diferenças também representa um argumento muito comum diante de situações como essa. Tal afirmação, apesar de pretender sanar o conflito, nega as diferenças e, por conseguinte, a necessidade de que elas sejam reconhecidas. Esse reconhecimento está implícito na decisão de “misturar”, de reunir os conflitantes, os diferentes. No entanto, pensamos que essa mistura não pode ser estabelecida por imposição ou decreto, mas por mediação do conflito e diálogo.

Para nós, “misturar” sem discutir as especificidades das diferenças é problemático, pois é necessário demonstrar que tais diferenças não podem ser tomadas como desigualdades entre os seres humanos, uma vez que, como afirma Munanga (2003, p. 4), a “(...) diferença está na base de diversos fenômenos que

atormentam as sociedades humanas. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas”. Assim, a recorrência à questão da humanidade, mesmo atentando para as nossas especificidades de “cor” e “credo”, constitui-se também num artifício para encobrir as diferenças, porque ao utilizá-la a professora desestabiliza a própria dialética que move as diferenças nos diversos espaços sociais (escola, família, trabalho, igreja, etc.).

Silva (2002), em sua dissertação de mestrado intitulada *Mulher, currículo e docência: a atriz/autora pedagógica em questão*, também demonstra a falta de habilidade e formação de uma professora para lidar com uma atitude discriminatória entre dois estudantes.

Numa entrevista concedida à autora, a professora afirma que “uma aluna se sentiu ofendida porque foi chamada de negra”, ao que a autora retruca: “Por que ela se sentiu ofendida?”. A professora diz: “Acho que foi o tom de voz que ele (o outro aluno) utilizou”. E ao ser perguntada se concebia tal atitude como discriminação e o porquê de não ter discutido o assunto na sala de aula, a professora responde: “É discriminação. Mas no fundo, sabe o que pensei mesmo? Eu não sabia como apresentar, como conduzir a discussão ali, na hora. Eu não sei o que dizer sobre isso. Por isso mandei os dois para a coordenação” (Silva, 2002, p. 175). A autora revela que a professora nunca tinha discutido discriminação racial em seu curso de licenciatura.

Percebemos que a formação do professor, do ponto de vista institucional, limita as possibilidades de diálogo com as referências educacionais em que a questão da diversidade cultural seja preocupação central, pois as produções e discussões sobre currículo e multiculturalismo (não estamos discutindo os “limites” desses aportes teóricos) apontam constantemente para as dificuldades didático-pedagógicas de se formar professores pautados nesses referenciais, o que ocasiona uma formação deficitária na compreensão e condução de situações que envolvem diversidade étnico-racial e sociocultural no âmbito da sala de aula.

Para Candau (2003, p. 67), lidar com a discriminação na escola é problemático em razão da “(...) sua complexidade, multidimensionalidade, seu caráter social e cultural difuso e sutil. É possível falar de uma cultura da discriminação, por ela afetar pessoalmente cada indivíduo e pelos próprios limites do papel da escola”.

Lidar com o racismo, o preconceito e a discriminação racial na sala de aula torna-se ainda uma tarefa árdua e dolorosa para alguns educadores e algumas educadoras, dificultando a desconstrução de textos, falas, materiais didáticos, discursos e concepções que reforçam e veiculam de forma “equivocada” essas questões, impetrando o que a autora acima denominou *cultura da discriminação*.



Aprofundando mais as questões sobre as suas trajetórias escolares e o contato com as discriminações de cunho racial na sala de aula, G. F. observa:

(...) Fábio⁹ era um aluno que dificilmente falava na sala de aula. Era um aluno bem negro, ele é negro mesmo e reforçando essa condição estaria à situação econômica, ele era muito pobre e era de distrito.¹⁰ Ele participou de um concurso de produção de texto a nível nacional e obteve o primeiro lugar, aí que a turma enxergou o aluno, ele passou a ter voz e vez, passou a ser chamado a ser convocado pelos colegas, a participar, a turma se orgulhou dele. Eu trabalhei com a turma em relação a isso e minha turma viu que o preconceito e a discriminação ocorrem de maneira muito sutil (ênfase na voz) e que eles mesmos não tiveram noção ou consciência que estavam discriminando, é necessário muita perspicácia para você identificar e identificando não deixar em branco, porque as vezes é até fácil a gente encontrar situação de discriminação o difícil é a gente tomar alguma atitude e para isso, em nosso caso, educação é fundamental.

A história do estudante Fábio perpassa por questões que envolvem racismo, preconceito e discriminação racial e social, pois a própria condição racial e socioeconômica do estudante o coloca na base da escala de valores dessa sociedade, e em particular da escola, onde tais distinções são tomadas como desigualdades, determinando sua “invisibilidade” naquele espaço.

Percebemos que, após ganhar o prêmio, seus colegas de escola “esqueceram” os atributos que o “inferiorizavam” e Fábio passou a “ter vez e voz”.

Se refletirmos que passar a “ter vez e voz” significa para Fábio o usufruto de um espaço¹¹ que anteriormente era bem delimitado e que, após o prêmio, foi ampliado, poderíamos entender que “(...) o sentimento de pertencimento a um espaço onde o indivíduo opera a auto-afirmação aparece realmente através da existência de um espaço de pertencimento e de referência, mas também a partir do grupo social que produz a espacialidade” (D’Adesky, 2001, p. 121).

Identificadas as espacialidades existentes na sala de aula, os indivíduos passam a se agregar de acordo com sua pertença e referência, mobilizados por fatores como gosto musical, nível intelectual, nível social etc. No caso de Fábio, a cor e a condição de ser pobre e de distrito, atributos desqualificadores, demonstram que o estudante estava quase banido das espacialidades ali existentes. Após o prêmio, os grupos (re)configuram a espacialidade de Fábio, em razão do seu nível intelectual, e o “fazem sentir” pertencente àquele espaço.

A firmeza das assertivas do professor em relação à condição de Fábio revela a violência à qual o estudante era submetido cotidianamente. Talvez o fato de “ser negro, bem negro mesmo” fizesse dele uma pessoa recalcada na sala de aula, que se mostrava o menos possível, cuja presença era anulada e suas potencialidades coibidas.

Entre algumas questões que envolvem a problemática da cor da pele e o que ela determina em nossa sociedade, percebemos que:

Na vida social, em geral, os caracteres negróides implicam preferência de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide. Conseqüentemente, o status ou o sucesso do indivíduo negróide depende em grande parte, da compensação ou neutralização de seus traços – ou de seu agravamento – pela associação com outras condições, inatas ou adquiridas, socialmente tidas como de valor positivo ou negativo – grau de instrução, ocupação, aspecto estético, trato pessoal, dom artístico, traços de caráter, etc. (Gomes, 2002, p.109, *apud* Nogueira)

A negritude e a condição socioeconômica do estudante remetem-no a uma situação social de valor negativo, mas ao ser premiado ocorre um “abrandamento” dessa situação, instituindo um novo *status* a Fábio, devido ao prêmio e não à sua pessoa.

Outro aspecto é a forma como o professor enfrenta/denuncia a maneira como Fábio fora discriminado: primeiro, sabiamente, ele “induz” a turma a perceber que era ou é “preconceituosa” e “discriminadora”. Depois utiliza o adjetivo “sutil” para caracterizar as ações do grupo em relação a Fábio antes do prêmio e finalmente ressalta “que às vezes é fácil encontrar” situações de discriminação na escola e que o “difícil é a gente tomar alguma atitude e para isso, no nosso caso, educação é fundamental”.

Para nós, não houve sutileza nenhuma; tratava-se de uma atitude racista, e os estudantes discriminavam Fábio abertamente. Mas, em razão do processo de “naturalização” com que tratamos as questões da discriminação racial, “eles mesmos não tiveram noção ou consciência de que estavam discriminando” (o professor referindo-se aos alunos).

Outrossim, ao ressaltar que as situações de discriminações são fáceis de se encontrar na escola e que “o difícil é a gente tomar alguma atitude”, o professor reafirma a necessidade de conhecer e ampliar os estudos que denunciam a escola como palco de discriminações de toda a ordem, inclusive a racial, e a urgência da implementação de políticas específicas voltadas para a formação docente, principalmente no que tange às questões étnico-raciais.

⁹ Nome fictício.

¹⁰ São “comunidades”, vilarejos próximos e pertencentes ao município de Feira de Santana, com característica eminentemente rural. Na maioria das vezes são consideradas “atrasadas” do ponto de vista socioeducacional e cultural.

¹¹ Segundo d’Adesky (2001, p. 119): “A epistemologia do espaço e da comunicação mostra precisamente o território como um espaço que se constitui por meio da relação de grupos sociais que se encontram e se reconhecem em um local, segundo uma forma de comunicação que gera relações permeadas por significados hierarquizados, valorizados, polarizados. (...) O espaço não é somente uma área geográfica”.



Se problematizássemos o papel da escola em prol da dignificação dos “Fábios”, o que poderíamos apontar é que muitos deles continuam invisíveis no espaço escolar, que muitos são oprimidos em diversas escolas porque as diferenças de gênero, sexo, raça, geração e classe são sufocadas e invalidadas e, finalmente, que muitos se tornam pessoas inadequadas e excluídas dos espaços escolares repressivos e castradores que se dizem democráticos.

Quando pensamos a escola não apenas como um palco de discriminações, é importante reconhecermos *posturas proativas* como a do professor em sua relação com Fábio: orientando-o na produção do texto e reconhecendo sua competência, revelando-nos “avanços” do ponto de vista da representação que tem dos sujeitos que circulam naquele colégio e, ao mesmo tempo, impulsionando o estudante para um outro lugar.

Também acerca do enfrentamento dado a questões que envolvem o racismo e a discriminação racial, A. B. diz:

(...) mostro questões da *nossa história, estatísticas*, mostro que racismo é um absurdo, não tem sentido, porque *foi tudo inventado, não tem uma questão científica, foi uma coisa muito forjada*, falo da história do negro pra cá, como é que chama isso? Eu acho que é uma *diáspora*, o negro foi retirado do lugar que ele vivia, expropriado da cultura, da religião dele (...).

Primeiro a professora sabiamente levanta a questão da “nossa história” e das “estatísticas” para se contrapor às atitudes discriminatórias de cunho racial. Para nós, o uso adequado de tais proposições didático-pedagógicas já traz uma série de vantagens nesse processo de enfrentamento. Um outro aspecto é que, ao mesmo tempo em que apresenta o racismo como destituído de valor científico, sendo por isso “uma coisa forjada”, ela utiliza o peso da ciência para referendar o seu discurso de “enfrentamento” na tentativa de mostrar aos que crêem na ciência como única/última signatária das “verdades” o quanto o racismo é falacioso.

No entanto, o racismo científico, forjado pelos intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX, estava respaldado pelo signo da ciência, e foi dessa forma que se instituíram poderes, produziram-se valores e foram estabelecidas normas eficazes que dividem a sociedade com base em uma escala hierárquica na qual os brancos ocupam um lugar de destaque.

Quando enuncia o vocábulo “diáspora”, a professora está atenta ao processo de expropriação ao qual os negros foram submetidos, não descolando as questões históricas, culturais e sociais da história do negro na sociedade brasileira. Esse encaminhamento é fundamental no espaço educacional.

Recorrer à memória histórica para tratar dessas questões parece, sem dúvida, um caminho promissor, pois somente desconstruindo a memória forjada pela dominação e reescrevendo a história a partir

das suas muitas memórias podemos entender e respeitar a pluralidade existente na sala de aula ou em qualquer outro espaço.

O professor E. F. reconhece que a discriminação racial e cultural é um “fato consumado na sociedade brasileira (...)” próprio da nossa sociedade (...). Ele considera a reprodução desse comportamento na sala de aula algo que eventualmente poderá acontecer, mas que se porventura se consumasse ele argumentaria que “(...) a discriminação não é um comportamento digno do ser humano, que ela contraria os princípios, inclusive *os princípios divinos* (...)”.

Um outro professor diz que quando se depara com racismo e discriminação racial na sala de aula procura enfatizar a questão da lei: “(...) todos nós somos iguais perante a lei, como todos nós temos direitos e deveres (...)” (K. N.).

O professor utiliza o argumento da lei para se contrapor às práticas discriminatórias, invalidando os aspectos estruturais e conjunturais que impossibilitam, na prática, a concretização dessa igualdade de “direitos” e “deveres”.

Moura (1994, p.153) alerta: o princípio de que *todos são iguais perante a Lei*, no momento pós-abolição, impediu a ascensão do negro à sociedade de classes, pois “(...) tem-se a impressão de que seu achatamento social, econômico e cultural é decorrência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais”.

Silva (1999, p.169), opondo-se à maneira como esse princípio de *igualdade de todos* se apresenta no Brasil, diz: “(...) é bem verdade que a Constituição brasileira reza serem todos iguais perante a lei. Mas é verdade que a cor da pele leva a que se interprete diferentemente esse direito de igualdade entre todos os cidadãos”.

Basear-se nas máximas da *igualdade* para se contrapor a atitudes discriminatórias entre estudantes é um dos recursos utilizados pelos professores, o que leva à aceitação passiva das diferenças sociais e raciais e faz desse um igualitarismo conservador (Gomes 1995).

Para nós, os discursos apresentados pelos colaboradores, consubstanciados em princípios como o da *igualdade*, partem da máxima impetrada pela Revolução Francesa (1789), que ainda faz parte da retórica das sociedades contemporâneas; a humanidade fundamentada no ponto de vista ocidental e europeu e a divindade orientada pelo *modus operandi* do mundo cristão cobrem outras reflexões, de cunho sócio-histórico e antropológico, acerca das desigualdades raciais que ocorrem na sociedade brasileira.

Se tomarmos ainda como parâmetro o mito da democracia racial presente no espaço educacional, compreenderemos também a “força” dessas máximas. Em uma discussão entre professores, com relação ao racismo, a entrevistada nos diz que um professor afirma que “(...) racismo não existe no Brasil, todo mundo convive, nas escolas principalmente (...)” (A. B.).



Para esse professor, a escola é tomada como modelo para demonstrar a não-existência do racismo na sociedade brasileira. No entanto, acreditamos que ainda não há interesse, por parte do professor, em observar as questões que emergem no cotidiano da escola, tais como piadas de teor racista, pouca expectativa de alguns professores em relação aos estudantes negros, formação de grupos dentro da sala de aula, práticas mobilizadas a partir de uma perspectiva racista, na maioria das vezes “naturais” ou “naturalizadas” pelos agentes pedagógicos. Nesse sentido, causa-nos a sensação de que ainda persiste no discurso do professor a idéia da democracia racial brasileira.

Tais repertórios, nos quais se ancoram esses discursos de igualdade, humanidade e divindade, também se nutrem da lógica de mundo do homem branco, cristão e ocidental, assegurada por um sistema de valores, crenças, conceitos e idéias forjado na modernidade, que denegou referenciais sociopolíticos e religiosos de outras matrizes – negro-africanas e ameríndias, por exemplo.

REDISCUINDO A DOR E “RESSEMANTIZANDO” OS TERMOS

Quando paramos para analisar os discursos dos professores sobre a história do negro no Brasil, identificamos elementos que foram construídos histórica e socialmente para reafirmar algumas questões que precisam ser rediscutidas.

Ao falar sobre a história do negro no Brasil, o professor E. F. diz que vê o negro como elemento “discriminado”, “marginalizado”, “oprimido” e “subestimado” desde os primórdios da nossa história e ainda hoje submisso “ao poderio da camada branca”, em razão do “(...) comodismo de que é acometida a comunidade negra (...). Nós fomos os maiores construtores da sociedade brasileira e baiana, fomos nós os promotores desse desenvolvimento, dessa civilização que nós temos”.

Em princípio, o professor debruça seu “olhar” sobre aspectos históricos que ainda insistem em permanecer em nossas cabeças, em nossos livros didáticos: uma história polarizada entre opressores e oprimidos, na qual são silenciadas as resistências e as conquistas destes últimos. Tal aspecto é produto de uma historiografia que de certa maneira colaborou para ratificar uma “inércia” do povo negro diante de sua história, cabendo “(...) a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabelecem como sua ‘verdade’” (Mattos, 2003, p. 231).

O professor, ao mesmo tempo em que se reporta ao “comodismo”, aponta-nos como agentes históricos quando confirma que “(...) fomos nós os promotores desse desenvolvimento, dessa civilização que nós temos (...), o que sugere, no lugar de acomodação, dinamismo, luta e esperança do povo negro”.

Em relação à submissão ao “poderio da camada branca” denunciado por ele, percebemos que:

Um férreo rígido monopólio do poder permanece no Brasil nas mãos da camada “branca” minoritária, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se fosse um fenômeno de ordem “natural” ou de um direito democrático. O mito da “democracia racial” está fundado sobre tais premissas dogmáticas. Daí resulta o fato surpreendente de todas as mudanças sócio-econômicas e políticas verificadas no país, desde 1500 a 1978, não terem exercido a menor influência na estrutura de supremacia racial branca, que continua impávida e intocada e inalterável (Nascimento, 2002, p. 25).

Compreendemos que as questões de ordem histórico-social determinam o monopólio de poder na mão da camada branca, fortalecendo-se por meio de privilégios como: acesso majoritário a funções qualificadas em postos de trabalho; monopólio da maior parte da produção de riquezas do país; manutenção do poder na burocracia e na política do estado brasileiro. Tais aspectos reforçam as desvantagens socioeconômicas, políticas e históricas dos negros na sociedade brasileira.

A professora A. B. diz saber pouca coisa sobre a história do negro. Cita as condições subumanas promovidas pela escravidão e pelo período pós-abolição, mas ressalta que, apesar do sofrimento, os negros foram muito fortes: “(...) o que ficou do negro é que a gente é uma raça muito forte. Ele sobreviveu a tudo que passou e conseguiu deixar as tradições e a cultura dele (...)”.

É também sobre uma positivação da trajetória negra que nos fala C. D.: “O negro contribuiu de forma marcante no processo de expansão cultural. Então muito de nossa cultura tem a ver com os negros (...)”.

Percebemos nessas falas elementos que dignificam a história do negro: a preservação e a ressignificação de tradições culturais, a resistência às intempéries da escravidão. Assim, a professora A. B. utiliza a expressão “raça forte” para demonstrar que apesar de tudo, apesar do sofrimento e da dor, os negros não se desumanizaram nem sucumbiram à dominação. Essas falas nos dizem da importância de se retirar o negro do lugar de “vítima impotente”, de “eterno escravo”, no qual foi colocado pelo discurso hegemônico, e trazer à tona a sua presença e a sua contribuição na (re)construção da história do Brasil.

Se fizermos um paralelo entre as questões colocadas pelas professoras e a abordagem de Mattos (2003, p. 230) sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos admitir que “dada a extensão e significado dessa presença, pensar em valores civilizatórios afro-brasileiros é quase o mesmo que pensar em valores civilizatórios nacionais”.

O que também consideramos importante nessas falas é que os professores estão tentando ressignificar a história do povo negro



no Brasil. No entanto, ainda há um certo “desconhecimento” das especificidades das lutas travadas historicamente, dos conhecimentos trazidos pelos negros da mineração e das artes, bem como a não referência a uma contribuição significativa para o desenvolvimento cultural e intelectual do mundo, do continente africano.

Um dos professores, ao se remeter à história da matemática, fala da influência dos “gregos, mesopotâmicos e egípcios” e, ao mesmo tempo em que cita os egípcios, ressalta que os africanos não tiveram um papel significativo na história da matemática, definindo sua contribuição como “(...) inexistente até pela questão da evolução da África (...)”, “esquecendo” ou “não atentando” para o fato de que o Egito fica no continente africano. E ainda utiliza a palavra “evolução” calcada no modelo de “evolução” hegemônica da civilização ocidental, segundo o qual os povos que não estavam circunscritos a esse estágio eram/são considerados primitivos, atrasados.¹²

No que tange à conceituação do racismo e à discriminação racial, A. B. diz: “Racismo é quando alguém não aceita o outro pela cor (...) e discriminar pra mim é a mesma coisa; se você é racista, você discrimina (...)”.

E. F. diz que vê a discriminação sob dois aspectos distintos, o do preconceito e o da discriminação propriamente dita, e que: “(...) a discriminação racial seria a prática do racismo (...) O que é praticar o racismo? É estabelecer relação de superioridade entre os seres humanos. Então eu considero racismo isso”.

Esses dizeres sobre racismo e discriminação racial convergem no sentido de tomá-los como categorias operacionalizadas a partir da raça e do fenótipo, tendo a cor como elemento definidor, marcador de diferenças, determinando lugares, gradações e fronteiras.

Em relação às postulações de superioridade e inferioridade entre os seres humanos, F. G., também se posicionando a respeito, aponta: “Nina Rodrigues, tantos outros que falam que relatam vai se basear nas teorias de Lombroso,¹³ não é? Raça superior, raça inferior, eles são superiores, nós somos inferiores, não são? Nós somos inferiores (...)”.

A percepção do professor em relação às idéias de superioridade e inferioridade entre as raças realmente é condizente com o pensamento de Rodrigues, que dedicou sua trajetória intelectual para provar cientificamente a inferioridade do negro, tornando-se “o principal doutrinador racista brasileiro da sua época” (Skidmore, 1976, p. 75).

A nós, resta compreender como tais pensamentos se desdobram no espaço escolar, onde a existência constante de ações e práticas de alguns professores nos leva a entender que naquele espaço existem “superiores” e “inferiores”.

Assim, Cavalleiro (2000), num estudo realizado em uma escola com crianças de educação infantil, destaca que os professores, na maioria das vezes, tratam de forma diferenciada as crianças brancas e negras, reservando para as primeiras estímulo, carinho, atenção, elogios, aconchegos e afetos e para as negras, às vezes de forma inconsciente, desatenção, distanciamento e desafeto. Se pensarmos na questão da superioridade e inferioridade na dinâmica dessas relações, veremos que: “(...) as relações com as professoras no espaço escolar levam a criança branca a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa” (Cavalleiro, 2000, p. 217).

Outro professor relata a forma como se dá o racismo e a discriminação racial postulando algumas situações da realidade:

Por exemplo, nas prisões, nas abordagens da polícia se tiver um branco entre aspas, visivelmente um branco e um negro, possivelmente o negro será abordado revistado e o branco passará direto. Essa discriminação, é uma discriminação racial muito forte, e que conseqüentemente se aplica a uma condição de racismo, o racismo ainda é muito forte, como eu te disse quando você perguntou um paralelo entre racismo e discriminação eu vejo o racismo como uma forma de discriminação inclusive racial. Conseqüentemente, até porque a gente possui mesmo é visível se você tem um negro e se você tem uma pessoa de pele mais clara e tiver uma acusação, possivelmente o negro será acusado vai ter um outro tipo de tratamento até por uma questão cultural o negro é marginalizado (K. N.).

O professor demonstra como são implementadas as atitudes racistas e discriminatórias em relação aos negros em nossa sociedade. E consubstancia em suas palavras o que é denunciado por Schwarz (1996, p. 168): “o nosso preconceito é de marca e não de origem”, pois ao apelar para a expressão “pessoa de pele mais clara”, que às vezes não é o branco, esta irá levar vantagem em relação a um negro. O professor está ciente de que as gradações de cores exercem um papel simbólico e valorativo na sociedade.

As lacunas que ainda se apresentam em relação às questões raciais nos remetem a uma necessidade premente de que seja colocada em prática a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A implementação da lei de forma adequada e coerente faria com que deixassem de ser “atores esmagados, para tornarem-se atores privilegiados”, como diz Silva (1997, p. 43), citando Fanon (1982), e lhes possibilitaria “(...) reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais (...)”; “(...) afirmar as identidades raciais; destacar positivamente em relação às culturas negras; resgatar a auto-imagem das crianças e adolescentes negros e negras” (Passos, 2002, p. 41).

¹²Tal compreensão está baseada “no evolucionismo que postulava que as culturas diferentes da ocidental, e por isso menos evoluídas, representavam sobrevivências das fases anteriores” (Gomes, 1995, p. 92).

¹³Cf. Schwarz (1996), C. Lombroso, que escreveu a teoria dos atavismos, prometia descobrir o criminoso antes que ele cometesse o crime (p. 170).



GENERALIZAÇÕES E OCULTAÇÕES DAS QUESTÕES RACIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Seminários, conferências e produções pertinentes à temática da formação do professor pontuam atualmente a necessidade de se pensar numa formação voltada para as questões de gênero, sexo, raça, classe etc., alertando-nos para a complexidade dos espaços escolares, onde cada vez mais se desenrolam as tensões, os conflitos e as negociações entre os diferentes sujeitos que o compõem.

Oliveira (2001), citando Garcia (1992), ao tratar desse assunto, revela que “(...) a formação deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão sobre as circunstâncias das limitações sociais e culturais dos alunos e das limitações da própria profissão docente” (Oliveira, 2001, p.27).

No que tange às questões étnico-raciais, observamos que a ocultação e a generalização são veios que fundamentam seu trato por esses educadores.

A professora A. B., referindo-se à sua formação e às questões étnico-raciais ao fazer o curso de Letras, diz que nunca “viu” essas questões, principalmente em literatura – “(...) tantos poetas negros, Cruz e Sousa, Machado de Assis (...)” – e revela que seria muito importante saber “(...) que aquele cara venceu barreiras, por ele já ser negro e chegar a produzir a literatura”.

O professor da nossa colaboradora trabalha em sala de aula o conteúdo (a literatura de poetas negros) desvinculado das implicações socioculturais, da pertença étnico-racial e da especificidade do sujeito inserido naquele contexto histórico, que, como diz a professora, “venceu barreiras”.

É nesse sentido que, para Oliveira (2001, p. 26), “(...) a concepção de educação e o ato de ensinar vêm impregnados de significados, as ações pedagógicas também são intencionais, subjetivas, pessoais e desenvolvidas por atores que estão envolvidos, juntamente com seus alunos num contexto social dinâmico”.

Assim, as “deficiências” e “limites” de alguns professores resultam do fato de eles subsidiarem suas práticas didático-pedagógicas com base em pressupostos éticos, estéticos, morais e sociopolíticos universalizantes.

Luz (2001), estudando os conteúdos dos currículos dos futuros pedagogos,¹⁴ constata que a predominância de uma concepção de mundo euro-americana limita e/ou inviabiliza a percepção destes em relação a outros princípios inaugurais, culminando numa práxis

pedagógica em que outras dinâmicas territoriais, civilizatórias e existenciais são ignoradas, aqui, especificamente, a africana e a baiana: “(...) os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica, sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade euro-americana (...)” (p. 24).

Notamos que os liames sobre os quais a formação de alguns profissionais da educação se edificam, baseados nas concepções de mundo euro-americanas, determinam uma certa (in)compreensão dos signos, símbolos e rituais pedagógicos que se pautam em outras dinâmicas existenciais.

Mas nos espaços escolares alguns professores, de forma individualizada, já abordam as questões referentes à discriminação racial e à cultura negra, demonstrando “avanços” na condução do trabalho e opondo-se à folclorização do tema:

Na minha formação não houve não, mas para mim o trabalho tem que estar bem fundamentado, mostrando as questões históricas e suas implicações nos dias atuais, esta coisa de saci pererê, candomblé no dia do folclore, só trabalhos sobre negro relacionados às datas comemorativas, não dá mais não (G. H.).

Diante dessa afirmação, concordamos com Gomes (2004, p. 102), quando diz: “Trabalhar as relações raciais em nosso cotidiano pedagógico implica conhecer os processos históricos em que elas se construíram e se constroem”.

Assim, a professora, apesar de não ter sido contemplada com as discussões étnico-raciais durante a sua formação, mostra-se astuta em suas colocações, apontando condições de compreensão e condução do tema.

Pinto (2002, p. 123), em artigo discutindo a questão racial e a formação de professores, revela que ainda

(...) há uma tendência entre os professores de considerarem que o tratamento da diversidade étnico-racial deve ocorrer em momentos específicos, em geral, datas relativas a acontecimentos que dizem respeito à determinados segmentos étnico-raciais ou no contexto de eventos como semana cultural, feira das nações, ou ainda, quando ocorrem situações que, de alguma maneira, acionam o tema como atos discriminatórios ou emissão de opiniões por parte dos alunos.

Tais percepções demonstram que, em certa medida, o tema está sendo relegado a segundo plano por parte desses professores, também não faz parte da preocupação central dos que organizam o espaço escolar e é colocado como acessório nos processos didático-pedagógicos.

A autora Silva (2001), em seu livro *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*, resultado de um trabalho de pesquisa com professores do ensino fundamental do 1º e 2º ciclos da rede

¹⁴ Este estudo teve como universo pedagogos da Universidade do Estado da Bahia – (UNEB Campus I).



municipal de ensino de Salvador (BA), procura verificar se, a partir das condições necessárias para reflexão, os professores poderiam “(...) identificar e corrigir estereótipos em relação ao negro nos livros que utilizaram em sua prática pedagógica” (p. 15).

Após os procedimentos adotados, como seminários, oficinas pedagógicas, exibição de vídeos, debates e análise dos livros, a pesquisadora conclui que “(...) é possível orientar o professor de Ensino Fundamental de primeiro e segundo ciclos, para utilizar o livro didático de forma crítica, transformando-o em um instrumento gerador de consciência crítico reflexiva” (Silva, 2001, p. 57).

No trabalho realizado por Schutzer (2002), ela procura “comprovar” se os cursos de formação de professores oferecidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) “(...) estão levando os professores a se empenharem efetivamente no trabalho contra o preconceito racial e a construção de uma nova mentalidade baseada na igualdade de direitos e solidariedade entre as pessoas” (Schutzer, 2002, p. 131).

A pesquisadora demonstra como foi significativa a realização dos cursos para os professores, que devido à falta de preparação acadêmica revelaram as lacunas existentes no trato com as questões raciais e mostraram, por seus relatos, como o curso afetou suas vidas, alterando suas percepções em relação às questões raciais e transformando suas práticas didático-pedagógicas.

Alguns aspectos revelados pelos professores após o curso foram: a difusão dos novos conhecimentos adquiridos para outras pessoas (funcionários da escola, colegas de trabalho e comunidade); a mudança de postura diante de práticas racistas; a reavaliação da sua prática pedagógica no que concerne ao preconceito racial na sala de aula; o aguçamento do olhar sobre o material didático utilizado; a “(...) contribuição de valorização do negro, reforço da própria identidade, bem como o fortalecimento e preparação melhor para a luta contra o preconceito e a discriminação” (Schutzer, 2002, p. 140).

Os trabalhos realizados pelas pesquisadoras revelam como tais iniciativas são eficazes contra a manutenção e proliferação das práticas racistas e discriminatórias nos meios educacionais e como colaboram para que os novos conhecimentos adquiridos se transformem em ação dentro das salas de aula.

Ao perguntarmos como ou se o currículo da escola aborda as questões do racismo e da discriminação racial, os professores responderam:

Que eu saiba não, nem na reunião que eu participo, a gente tem mais espaço de fugir do currículo, mas nunca vi um trabalho aqui relacionado a isso, nenhum (A. B.).

Olha, eu não sei te informar exatamente, mais deve abordar com Filosofia, como Sociologia (...) (C. D.).

(...) nós trabalhamos com os textos chamados interdisciplinares (E. F.).

O que as três falas têm em comum é a ausência de um estudo ou de uma reflexão mais aprofundada sobre as questões raciais, ainda não contempladas no currículo. Há também a percepção de que essa temática pode perpassar de forma efêmera parte das disciplinas da estrutura curricular do colégio ou ainda que ela se “dilui” nas abordagens das disciplinas sociologia e filosofia, como afirma um de nossos sujeitos.

A ausência das questões étnico-raciais no fazer da sala de aula, na elaboração dos currículos e nos projetos político-pedagógicos mostra como os professores, marcados durante a formação (graduação e pós-graduação) pelo recalque, pela denegação e pela homogeneização, sentem dificuldade em construir formulações didático-pedagógicas que dêem conta de discutir de forma aprofundada essas questões.

Silva, discutindo o currículo escolar como possibilidade de afirmação de valores culturais, religiosos e sociais dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, propõe para a escola e os professores:

- Que a escola seja apoiada e incentivada pelas autoridades educacionais e pelos especialistas em educação para assumir seu papel no diálogo entre diferentes significados do mundo, das pessoas, da vida. Que as diferentes culturas ali presentes sejam igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas num diálogo – favorecido pela escola, entre raças, classes, grupos – no sentido de superação das relações inumanas;
- Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações, tendo no diálogo exigência fundamental de existência humana, o principal procedimento didático. (Silva, 2000, p.31)

Nesse sentido, para os que pensam e tentam construir espaços educativos, é preciso debater e implementar políticas marcadas pelo respeito aos valores culturais, à diversidade étnico-racial, às crenças religiosas de qualquer grupo social historicamente excluído e silenciado, mas que consigam imprimir suas marcas, possibilitando a revisão de algumas posturas no âmbito do espaço educacional.



CONCLUSÃO

As reflexões aqui construídas têm origem e se remetem aos lugares de pertença dos sujeitos com os quais dialogamos, respeitando suas subjetividades, formas de pensar, “verdades”, enfim, seu lugar de sujeitos históricos marcados por determinantes estruturais e conjunturais.

Dentro desse processo dialógico, detivemo-nos em compreender os discursos, as práticas e as posturas dos professores a partir das injunções histórico-sociais, nos quais a formação, a pertença étnico-racial e os interesses pessoais demarcam os “limites” e “avanços” dos seus discursos a respeito das questões raciais na escola.

Assim, o nosso trabalho foi tomando corpo, compreendendo como os discursos dos professores sobre o racismo e a discriminação racial estão também intimamente marcados por questões políticas e ideológicas que ainda conferem vitalidade sociopolítica *às sutilezas, às igualdades, às naturalizações, à herança cultural, ao comodismo, ao enraizamento, à humanidade*, entre outros conceitos, diante das desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira.

Esmiuçamos nesses discursos os imbricamentos que contornam a formação desses profissionais que perfilam as estruturas escolares, do ser professor ante a diversidade cultural dos educandos, enfim, os imbricamentos de toda uma produção de símbolos e signos que têm uma ação eficaz na compreensão e na condução das questões étnico-raciais em sala de aula.

Essas falas também nos conduziram a outros lugares, onde os sujeitos evocam outros sentidos a suas práticas e a seus discursos, *denunciando os estigmas, o poder da branquitude, a dissimulação dos fatos históricos, a desqualificação sociocultural*, entre outros, (re)significando o que já está instituído no que tange às relações raciais e abrindo caminhos para a instituição de uma sociedade na qual o respeito à diversidade seja a tônica.

Assim sendo, compreendemos que há muito a fazer. Os estudantes, os professores, a escola e todos os seus agentes pedagógicos “agonizam” diante da responsabilidade de lidar com tantas vozes, com tanta diversidade e de instituir a unidade como meta. Além disso, sob os arremedos estruturais e conjunturais, ainda se “minimiza” o peso das questões que envolvem o racismo e a discriminação racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candau VM (coord.). *Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Cavalleiro E. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar: Programa a Cor da Bahia. *Novos Toques*. Salvador, 2000, n. 4, p. 195-219.
- D'Adesky J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- Gomes NL. *A mulher negra que eu vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- _____. "Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável". In: *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Atilénde, 2002; p. 95-113.
- _____. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In: Munanga K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. "Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- Luz NCP. Casa-grande, senzala e quilombos: qual o território do currículo na formação do professor. *Sementes: Cadernos de Pesquisa*. Salvador, 2001, v. 4, n. 3-4, p. 23-26.
- Macedo RS. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA, 2000.
- Mattos WR. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 2003, v. 12, n. 19, p. 229-234.
- Moura C. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994.
- Munanga K. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. Apresentado no Seminário do III Concurso Negro e Educação. São Paulo, agosto de 2003.
- Nascimento A. *O quilombismo*. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor, 2002.
- Oliveira R. *Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, 2001.
- Passos JC. "Discutindo relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular". In: *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: NEN/Atilénde, 2002. p. 21-22. (Pensamento Negro em Educação, 8).
- Pinto RP. "Educação e diferenças étnico-raciais: a visão das revistas da área de educação". Oliveira I (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: Editora da UFF, 2002; p. 113-132.
- Schwarcz LM. "Questão racial no Brasil". In: Schwarcz LM, Reis LVS (orgs.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996; p. 153-177.
- Schützer K. "A questão racial e os cursos de formação dos professores". In: Oliveira I, Silva PBG (orgs.). *II Concurso Negro E Educação*. Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2002; p. 131-142.
- Silva AC. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2001.
- Silva EPQ. *Mulher currículo e docência: a atriz/autora pedagógica em questão*. (Dissertação de Mestrado). Salvador, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, 2002.
- Silva PBGE. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares: dilemas e possibilidades. *Seminário Educação e Diferenciação Cultural*. S/L: ANPOC, 2000.
- _____. "Prática do racismo e formação de professores". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999; p. 168-178.
- _____. "Vamos acertar os passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino". In: Lima IC, Romão J (orgs.). *As idéias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis: NEN, 1997; p. 41-56. (Série Pensamento Negro em Educação).
- Souza NS. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- Skidmore TE. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar

**VALDIMARINA SANTOS
CERQUEIRA**

MESTRANDA NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA
marayagos@bol.com.br

CO-AUTORA E ORIENTADORA
ANA CÉLIA DA SILVA (UNEB)

INTRODUÇÃO

A pesquisa “A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar” objetivou observar a criação de práticas de resistência que possam fortalecer o processo de formação da auto-estima das crianças negras e suas relações no cotidiano escolar. O trabalho foi realizado em uma escola pública municipal de Salvador, a Escola Organização Coletiva de Melhoramentos, conveniada com a rede municipal de educação, situada na Avenida Caetano Moura, 37, Acupe de Brotas, com imóvel de propriedade da associação de moradores do bairro. Utilizou uma abordagem etnográfica e as técnicas de entrevista e observação foram empregadas para identificar práticas de resistência, que possam contribuir para o estreitamento das relações na vivência cotidiana entre as crianças negras e não-negras no âmbito escolar. Para tanto, se recorreu à “dinâmica dialética do vivido/concebido desde dentro para fora” (Luz, 1998).

A escola pode desconstruir alicerces fundamentais da formação da auto-estima e da identidade negras, quando invisibiliza, minimiza ou recorta o processo histórico e cultural da criança negra através das ideologias do branqueamento e da mestiçagem, atribuindo estereótipos inferiorizantes às suas diferenças adscritivas.

O processo de reação à inferiorização de que são vítimas, grande parte no âmbito escolar, leva essas crianças a construir formas de resistência que resultam em relações tensas e conduzem à maior exclusão, uma vez que elas podem responder com atitudes agressivas ou de desinteresse pela escola e aprendizagem como uma maneira de resistir e insurgir-se contra a agressão simbólica ou explícita de que são vítimas.

A construção da auto-estima da criança negra depende muito do ambiente escolar, porque lá vivencia parte do seu dia-a-dia. As relações estabelecidas na interação em classe, os conteúdos sistemáticos que apreendem, podem contribuir para que a criança cresça sentindo-se diferente, mas não desigual. Enfim, o estudo sobre a auto-estima das crianças negras e seus desdobramentos é relevante na perspectiva do reconhecimento da escola como espaço sociocultural, além de ter possibilidades reais no desenvolvimento efetivo de práticas educativas de caráter emancipador e plural.



O desejo de pesquisar sobre a construção da auto-estima da criança negra e a sua relação com o cotidiano escolar tem sua gênese nas diversas indagações sobre o assunto que a autora vem formulando, inicialmente, a partir de experiências pessoais e, depois, na militância em instituições do movimento negro e no exercício profissional, como professora da rede municipal de educação. Ela dá o seguinte depoimento.

No campo pessoal, recordo-me da minha infância e do início da minha vida escolar. Era uma aluna aplicada e tirava sempre boas notas, mas isso não me fazia feliz. O fato de não ter cabelos longos e lisos me fazia acreditar que era feia, tornando-me uma criança triste e retraída. Lembro-me das duas coisas que me davam mais prazer naquele período. A primeira, era pentear os cabelos das colegas não negras e a segunda, brincar sozinha, diante do espelho, balançando uma farta cabeleira de pano, imitando as colegas que possuíam cabelos longos.

Somente depois de adulta, integrando uma entidade de mulheres negras, pude compreender e superar o drama que vivenciei. O Quilombo Asantewaa¹, organização que promove cursos que visam a educação, integração social e condições de saúde da mulher negra, revolucionou minha vida e garantiu meu ingresso num processo de superação das mazelas ocasionadas à construção da minha identidade e auto-estima.

Libertei-me das correntes invisíveis do embranquecimento, que impediam de me amar, me aceitar, reconhecer minhas potencialidades e limites, bem como de estabelecer um relacionamento harmonioso com a minha ancestralidade.

Algumas experiências profissionais mais recentes estimularam antigas preocupações para pesquisar o assunto, uma delas com meu próprio filho. Para minha surpresa, depois de alguns meses na escola, ele não queria mais ser chamado de negro, afirmando que segundo a professora ele era "marronzinho".

O depoimento de um aluno negro de 10 anos, Domingos, é um outro exemplo. Durante uma discussão em sala, um coleguinha na tentativa de agredi-lo verbalmente declarou: "sai para lá betume, negro preto do bozó". Intervindo, conversei com o grupo sobre o fato e finalizei questionando: mas, afinal, quem não é negro em nossa sala?

Tomando a palavra, Domingos afirmou não ser negro e justificou: "Professora, eu não sou negro não... Minha mãe, quando tava grávida, foi queimada em um incêndio e, para completar, quando nasci ela me deixava muito tempo no sol, daí eu fiquei assim, parecendo preto".

Em outra oportunidade, encontrei minha aluna Polyana aos prantos. Investigando as razões, descobri que chorava porque não tinha "cabelo bom" e alguns colegas a estavam apelidando de "vassoura de piaçava" e "cabelo de bombil".

As experiências sumariamente apresentadas mostram a importância da temática e justificam a realização da pesquisa. O estudo também é importante pela imperiosa necessidade de ampliação do reduzido volume de produções acadêmicas sobre o assunto. De modo geral, as pesquisas na área educacional sobre a auto-estima assumem uma perspectiva fenomenológica, por um lado, e fundada em princípios positivistas, por outro (Oliveira, 1994, p. 13). Esses estudos possuem como eixo a mensuração de características da personalidade e suas correlações com fatores quantificáveis. Assim, urge o desenvolvimento de pesquisas que extrapolem as tendências citadas, contemplando a complexidade e a multirreferencialidade do tema. Para tanto, é preciso um olhar que vislumbre outros aspectos presentes no cotidiano escolar, ligados à construção da auto-estima, tais como os tipos de relações estabelecidas, os valores que as perpassam, as pressões exercidas pelos diferenciados grupos, além da própria práxis pedagógica. Da mesma forma, a pesquisa pode contribuir na formação dos professores na luta contra o racismo, ainda presente nas instituições da sociedade brasileira.

ALGUMAS REFERÊNCIAS

Diversos estudos científicos sinalizam a condição do sistema educacional brasileiro como reprodutor de desigualdades raciais (Rosemberg, 1987 e 1991; Hasenbal, 1987). Estruturados a partir de uma ótica eurocêntrica, tendem a desprezar a identidade, a memória, a cultura e as referências da ancestralidade africana, produzindo e reproduzindo valores que postulam a superioridade cultural do branco/europeu, através de uma pedagogia narcisista, una, universalista, que não aceita ou respeita a diferença, transformando-a em desigualdade e em exclusão.

Tal fato gera danos no processo de construção da identidade das crianças negras, que não encontram referências positivas à sua origem e à sua história, omitidas ou mostradas de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada.

Assim, identificam-se vários elementos no cotidiano escolar que, individualmente ou em conjunto, podem gerar condições desfavoráveis ao processo de construção da identidade das crianças negras (Cavalleiro, 2000), tais como:

Literatura didática e paradidática—É inegável que, por conta da mobilização e da denúncia de militantes e pesquisadores negros, algumas modificações vêm ocorrendo no que diz respeito à representação dos negros (Silva, 2003). Todavia, nos livros didáticos e de literatura ainda se encontram várias distorções, dentre elas: ilustrações depreciativas, caricaturais e desumanizadas; descrição dos negros por meio de estereótipos

¹ Palavra da língua africana ashante que significa mulher guerreira.



inferiorizantes e exclusão da figura afro-brasileira do conjunto do povo brasileiro.

- Organização curricular. Na produção de um saber unívoco, o currículo expande a ideologia do embranquecimento, que leva o indivíduo a rejeitar o pertencimento a seu grupo étnico e a buscar, em tudo, aproximar-se da cultura dominante.
- A ausência da representação e visibilidade dos negros nas atividades lúdicas, nos cartazes, jogos e brinquedos educativos.
- Silêncio da escola e dos professores diante das práticas racistas (Cavalleiro, 2003).
- A invisibilidade do negro na história do Brasil e a exclusão de temas relativos à história e à cultura negra no currículo. Geralmente, estuda-se na escola a formação do povo brasileiro a partir de detalhadas referências às culturais européias. Fato que não acontece em relação à África. Não há referências às desenvolvidas civilizações antigas africanas.
- A linguagem não-verbal praticada no espaço escolar (comportamentos sociais, atitudes e disposições) que muitas vezes transmite valores racistas.
- A falta de uma formação adequada, capaz de instrumentalizar o educador para trabalhar com a diversidade cultural da escola. Uma grande parcela dos educadores não sabe como lidar com a criança negra. Muitos por falta de conhecimento da cultura e história dos afrodescendentes no Brasil, outros por indiferença ou por não terem, ainda, resolvido questões pessoais da própria identidade étnica.

Todavia, a escola é um espaço sociocultural (Gomes, 1994) rico em interações. Como tal, não pode ser considerada apenas reprodutora das contradições da sociedade, tampouco o sujeito nela presente pode ser tomado somente como dócil e passivo. Segundo Foucault (1986), “o poder gera resistência e identidades na posição de resistência são também construídas”. Assim, do próprio cotidiano escolar emergem alianças, conflitos, transgressões e acordos.

Rachel Oliveira argumenta que: “O evadido da escola não é simplesmente um fracassado e preguiçoso, que cumpre as expectativas de fracasso da classe dominante com relação a ele. A grande porcentagem dos alunos expulsos da escola – os meninos de rua – faz parte de uma população que historicamente resistiu à opressão e que não aceita a escola com seus significados, não se vê representado nela” (Oliveira, 1988, p. 37).

Para a autora, a escola tem dificuldade em conseguir a total adesão dos alunos negros às normas curriculares. “O projeto de vida dos negros é realizado fora da escola com poucas perspectivas de um bom ingresso no mercado de trabalho” (Oliveira, 1988, p. 37).

As práticas de resistência da população negra são reconstruídas constantemente em face de políticas educacionais que desencadeiam diferentes mecanismos de preconceitos. A trajetória escolar dos alunos negros tem sido sistematicamente marcada por conflitos e contradições. Nesse sentido, tanto o permanecer como o sair da escola refletirão sempre uma escolha difícil, que implica um modo específico de resistir.

Conforme estudos de Enguita, a escola foi o recurso que a classe dirigente avaliou como o mais adequado ao negro recém-saído da escravidão. “Em termos mais gerais, a escola aparecia como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, como a mais prudente e barata, a solução preventiva (...). Se não se podia utilizar o chicote, devia-se recorrer à escola. Qualquer coisa para não perder o controle da mão-de-obra negra por causa da emancipação” (1989, p. 123-124).

Inicialmente, a principal função da escola era a imposição de novos valores éticos e estéticos, não havia preocupação dos gestores de políticas educacionais com o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças negras. Elas não precisavam se sentir bonitas ou amadas. Ao contrário, era desejável que se sentissem inferiores em todos os sentidos, para assim se tornarem submissas.

Os Estados Unidos, por exemplo, formou uma rede de escolas para negros a partir da perspectiva de que o resultado seria muito benéfico para a sociedade branca “Não tenha a menor dúvida de que o milhão de negros (...) fosse corretamente educado (...) valeria em dólares e centavos três vezes seu valor atual” (Enguita, 1989, p. 123).

Lentamente, os diferentes grupos sociais, entre eles o movimento negro, conseguiram subverter os objetivos do currículo das escolas públicas por meio de práticas de resistência. Atualmente, a legislação exige que a escola funcione como um espaço de diálogo e de construção de identidade.

Nesse sentido, foi eleita como questão central da investigação a identificação no cotidiano escolar da construção de práticas de resistência que possam contribuir para o fortalecimento da auto-estima da criança negra.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A definição dos caminhos, ou seja, da metodologia, foi sobretudo determinada pelas convicções, visão de mundo e compreensão sobre investigação científica que a autora vem desenvolvendo.



Assim, assumiu o firme propósito de superar as limitações impostas pela pesquisa empírica de cunho evolucionista-etnocêntrica e reservar à civilização africano-brasileira o *status* de objeto da ciência. Para tanto, vivenciou no campo um exercício contínuo de ressignificação de conceitos, categorias e terminologias acadêmicas que pudessem concorrer para a formulação de uma visão reducionista, equivocada e fragmentada do fenômeno a ser estudado. Nessa perspectiva, recorreu à abordagem dialética, dando ênfase à dinâmica do “vivido-concebido”.

A abordagem dialética considera a existência de uma relação de oposição e complementariedade entre o mundo natural e o social, entre o pensamento e o real. Busca encontrar na parte a compreensão e a relação com o todo, a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desse ponto de vista, o fenômeno social deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, respeitando a complexidade, as especificidades e as diferenciações que os objetos sociais apresentam.

A adoção desse caminho deu-se em razão de sua consonância com os pressupostos epistemológicos, bem como a natureza do problema da pesquisa e os objetivos da investigação. Trilhá-lo significa despir-se da postura de mero observador e investir em grande escala no estreitamento das relações, da vivência cotidiana, e na experiência, recorrendo à dinâmica dialética do vivido-concebido, que para Narcimária Luz (1998):

(...) possibilita a imersão no contexto da pesquisa, que inicialmente ocorre através de uma convivência como observadores, e depois através do processo de ampliação das relações interpessoais e do acesso ao universo simbólico do grupo.

Da ótica da concepção dialética do vivido-concebido, dois aspectos impõem-se de forma relevante: como ver e como interpretar. Esses procedimentos podem ser mediados por uma metodologia fundada nos aspectos “desde de fora” e “desde de dentro” que, segundo Juana Elbein Santos (1986), constituem-se em “perspectivas que são difíceis, mas não impossíveis de complementar”.

Enveredar por esse caminho oportunizou a elaboração de um saber construído coletivamente, em parceria com os sujeitos historicamente silenciados, pelos estudos normativos, prescritivos e legitimadores da voz da racionalidade dominante.

Na primeira fase da pesquisa, procuramos conhecer a comunidade local e escolar, história, cultura organizacional, estrutura, desafios, problemas e potencialidades. Para tanto, estudamos alguns documentos da escola e entrevistamos alguns moradores antigos, representantes da associação de moradores e a diretora da escola, ex-aluna do estabelecimento. No segundo momento, passamos à

fase de observação participativa na sala da quarta série, que durou noventa dias. Paralelamente, visitamos as outras classes e conversamos com as professoras, tanto nas reuniões pedagógicas como fora delas.

Participamos dos rituais de chegada dos alunos e do intervalo para merenda, sempre buscando maior aproximação do universo simbólico, o fortalecimento de laços com o grupo e o aprofundamento das dinâmicas presentes no cotidiano. O próximo passo consistiu na elaboração e aplicação de dois questionários para entrevista semi-orientada com alguns alunos e professores. Posteriormente, com os dados obtidos na observação e nas entrevistas, sentimos a necessidade de uma conversa com alguns alunos específicos e com a professora da quarta série. Finalizando a etapa de coleta de dados, promovemos duas sessões de grupo focal com os alunos e passamos análise dos dados coletados.

A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos documentos e instrumentos que norteiam e organizam o fazer pedagógico da escola, foram selecionados o regimento escolar, a proposta pedagógica, o plano de desenvolvimento estratégico (PDE), projetos pedagógicos realizados e em curso, plano de ensino e cadernos de planejamento dos professores, e o documento escola, arte e alegria. No diz respeito ao objeto da pesquisa, destacam-se os seguintes registros: No regimento escolar título I, das disposições preliminares, capítulo II, dos princípios e objetivos de Ensino, art. 4º, incisos VIII e IX. Encontramos o “art. 4º que respaldado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que preceitua o seu art. 3º, o ensino será fundamentado nos seguintes princípios: VIII Respeito à diversidade cultural; IX Fortalecimento da identidade cultural”.

No título IV, da organização e desenvolvimento do ensino, capítulo II, seção II, art. 54, inciso VII “art. 54: Ao vice-diretor da Unidade compete: VII, A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.”

NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Vale ressaltar que o citado Projeto deve conceber a educação e, por extensão, a escola, a partir de outras perspectivas. Embora cada unidade escolar tenha a sua história, suas peculiaridades, que a distinguem das demais conferindo-lhe identidade, faz-se necessária a comunhão em torno de algumas concepções, tais como: que escola deve ser um espaço difusor de conhecimentos e instrumentos para a compreensão e juízo crítico do mundo, do outro e de si mesmo; que precisa oportunizar aos educandos a possibilidade de aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; que o

cotidiano escolar deve desenvolver valores relacionados à solidariedade, à igualdade de direitos, bem como o respeito às diferenças étnico-socioculturais (...).

PROJETOS SETORIAIS POR SEGMENTO: OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a LDB e as orientações da SMEC, almejamos que, ao final do ensino fundamental, os educandos alcancem os seguintes objetivos:

- desenvolver e fortalecer a auto-estima e a identidade étnica, adotando atitudes contrárias a qualquer tipo de racismo;
- relacionar-se de forma positiva com as diferenças de gênero, sexo, geração, credo e raça;
- conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.

NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO (PDE)

No PDE, encontramos duas ações relacionadas ao objeto de estudo: a proposta de realização de um projeto visando o fortalecimento da auto-estima dos alunos.

PROJETO PEDAGÓGICO

No ano de 2003 a unidade escolar desenvolveu um projeto pedagógico denominado “Comunidade Aqui Eu Faço História”. Entre seus objetivos encontram-se:

- mobilizar a comunidade escolar em torno da pesquisa sobre a história da comunidade e da escola, buscando desvelar acontecimentos e pessoas que possam contribuir para o fortalecimento da identidade e da auto-estima;
- valorizar a cultura local e a identidade étnica.

PLANO DE ENSINO E CADERNOS DE PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES

Nos planos de ensino não foram encontrados muitos registros sobre a temática em estudo. Aparecem sinalizações das atividades dos projetos, planejamento para Semana da Consciência Negra (2003) e alguns conteúdos para estudo na disciplina de história. Somente nos cadernos de planejamento da quarta série e CEB, foram encontrados registros sistematizados de atividades pedagógicas sobre diversidade cultural, intolerância religiosa e racial, gênero e identidade étnica.

EQUIPE TÉCNICA

Como pode ser observado nos gráficos que mostram alguns dados coletados entre os membros da equipe técnica, uma parte significativa da equipe ainda possui um entendimento equivocado, universalista, ideologicamente influenciado pelo etnocentrismo. Os dados também demonstraram que alguns membros da equipe ainda vivenciam conflitos de identidade.

Parte significativa da equipe técnica acredita “que a escola não reproduz as contradições da sociedade, no que diz respeito às relações raciais”, e que as crianças negras não enfrentam desafios para desenvolver positivamente sua auto-estima na escola: “uma criança não se sente diferente da outra, a não ser que algum adulto a faça sentir-se assim”. Foi perguntado se as crianças negras enfrentam desafios para fortalecer a sua auto-estima, e mais da metade das entrevistadas respondeu que não.

Em sua maioria, os membros da equipe técnica acham que “não devem investir em ações pedagógicas que enfatizem as diferenças para evitar conflitos”. Afirmam, da mesma forma, que a diversidade étnica não deve determinar procedimentos específicos no seu fazer pedagógico, pois “somos todos iguais, filhos de Deus e pertencentes à raça humana”.

À questão sobre se “o número expressivo de alunos negros nessa Escola determina de alguma forma o seu trabalho pedagógico”, mais da metade respondeu que não (ver tabela abaixo).

Sim	Às vezes	Não	Total
29%	14%	57%	100%

Na questão: Você considera pertinente a Lei Federal 10.639? A maioria respondeu que a Lei não possui pertinência (ver tabela abaixo), pois “o que precisamos é fortalecer a diversidade de etnias que formam o povo brasileiro e não apenas a cultura africana”; “a cultura africana já está contida na cultura brasileira”; “é preciso empreender medidas para solucionar o maior problema da escola que é a violência”.

Sim	Não	Total
71%	29%	100%

Quanto aos alunos, eles apresentam algumas situações de discriminação mais comuns:

- xingamentos utilizando a cor da pele, religião e atributos físicos, como tipo de cabelo, formato do nariz, estatura, ser gordo e limitação de visão que determina o uso de óculos;
- isolamento: recusa de sentar-se próximo, de participar de brincadeiras e atividades em grupo;
- apelidos depreciativos;
- perseguição.



Diante dessas situações seus sentimentos são geralmente de tristeza, vergonha, incapacidade, chateação, além do ficar sem graça, sentir-se diferente e diminuído, considerar-se feio, um ET. Já os comportamentos de oposição que mais fazem parte das práticas discriminatórias são brigar, bater, ignorar, xingar, fingir que não entendeu, “ficar de mal”, isolar-se. Um outro elemento, não manifestado explicitamente, mas observado no cotidiano, diz respeito à atitude de cantar, tocar e dançar durante as aulas. Nesse caso, o comportamento de oposição é acionado em relação ao educador e ao fazer pedagógico.

Para analisar os dados, usamos como principais referências a dinâmica dialética “desde dentro” e a fundamentação teórica de Giroux (1983), que enfatiza a importância de um olhar aguçado e criterioso, a fim de entender as formas complexas por meio das quais as pessoas mediatizam e respondem às estruturas de dominação, verificando se realmente determinado comportamento de oposição constitui uma maneira de resistência. Nesse sentido, Giroux declara que:

As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e o valor do comportamento não discursivo.

Para o teórico, as práticas que se configuram como resistência devem ser movidas por uma perspectiva de emancipação.

Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (Giroux, 1983, p. 148).

Como ficou evidenciado, a unidade escolar possui, em seus documentos básicos de organização e planejamento, referências, procedimentos e orientações teóricas/metodológicas relevantes sobre diversidade cultural, identidade e auto-estima das crianças negras. Vale ressaltar a importância desse fato. O registro sistematizado nos documentos que norteiam o trabalho da escola, tais como a proposta pedagógica, o regimento escolar e o PDE, constitui-se num passo que extrapola os limites da prática isolada de um professor; é uma tentativa de transformar a cultura da escola, de tornar institucional e perene um outro tipo de modelo pedagógico. É um ato de insurreição que caracteriza o desejo da escola de romper com a ideologia do embranquecimento implementada pela educação, que tenta a todo custo imprimir valores, normas e padrões de comportamento que fortaleçam o ideal de “eu”, de identidade, nacionalidade e cidadania do branco-europeu (Luz, 2000, p. 45).

Contudo, como as coisas nas escolas não se dão de forma linear, sem conflitos, e como o poder não é unidimensional, cruzando as informações contidas nos documentos com os dados obtidos nas

demais atividades de pesquisa, constatamos a existência de um descompasso entre o proposto oficialmente e a sua implementação no cotidiano escolar, em função das diferentes compreensões dos membros da equipe técnica sobre a temática.

Na realidade, pode-se identificar a existência de duas escolas dentro do mesmo espaço físico. Ambas preocupadas e comprometidas com a qualidade do trabalho educativo, ou seja, com a eficácia e a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Mas os membros da primeira parece que ainda não resolveram questões pessoais sobre a própria identidade e possuem um entendimento equivocado das relações raciais, em consequência de uma formação universalista e etnocêntrica. Para os integrantes desse grupo, as diferenças devem ser naturalizadas e os conflitos, evitados. Enfatizar as desigualdades significa fomentar divisões e fortalecer o racismo.

Já a segunda demonstra querer investir no desenvolvimento de um trabalho educativo que valorize e priorize as diferenças e as identidades, buscando, assim, oferecer uma formação integral, em que os sujeitos da aprendizagem aprendam a estabelecer relações, tendo como base a alteridade. Esse grupo vem apresentando uma atuação belíssima, que pode ser considerada uma prática de resistência, pois promove o fortalecimento da auto-estima e da identidade das crianças negras da unidade escolar, por meio de uma prática pedagógica sistematizada que favorece a construção de uma memória positiva da África e dos afro-brasileiros. Acusado muitas vezes de fazer racismo às avessas e denominado radical, o grupo está mudando a feição da escola em detrimento das forças contrárias.

Tudo isso remete ao nosso referencial teórico: as relações estabelecidas na escola são caracterizadas como relações de poder e, por isso, nem sempre são consensuais.

Como exemplo bastante significativo de prática de resistência entre os educadores, pode ser destacado o trabalho que foi desenvolvido pela professora Dandára, durante os anos de 2002 e 2003, acompanhando a mesma turma de alunos durante a terceira e quarta séries.

Os alunos citados formavam uma turma considerada “problema” pela escola. Nela podiam ser encontrados alunos tidos como sem limites e indisciplinados, alguns com histórico de bi-repetência, outros que não liam nem escreviam e que não se achavam capazes de adquirir tais habilidades, vários com a auto-estima baixa e quase todos apresentando comportamento agressivo e violento.

Embora o espaço físico da sala de aula pouco contribuisse, as aulas de Dandára eram movimentadíssimas. Ela trabalhava muito com músicas, dramatizações, pesquisas e minisseminários. Em sua práxis pedagógica, ficou patenteada a eleição de procedimentos metodológicos e postulados teóricos que:



- propiciavam a construção do conhecimento, privilegiando a ação grupal;
- mobilizavam e desafiavam os educandos, promovendo a participação e o entusiasmo;
- privilegiavam o trabalho interdisciplinar;
- possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências;
- observavam o aspecto lúdico do processo de ensino-aprendizagem;
- oportunizavam, sempre, a utilização dos conhecimentos prévios e a contextualização dos objetos de estudo;
- privilegiavam o diálogo, a partilha, a troca dos saberes;
- fortaleciam a auto-estima e a confiança;
- incentivavam a pesquisa, a criatividade e a produção;
- fortaleciam a identidade;
- problematizavam questões sociais, culturais, econômicas e conjunturais;
- respeitavam a diversidade do grupo.

Uma outra e importante marca que a professora Dandára imprimiu ao seu trabalho foi o fortalecimento da identidade étnica e auto-estima de seus alunos. Assim, estabeleceu com todos e com cada aluno um relacionamento pautado no respeito, na responsabilidade, amizade e cumplicidade. Para tanto, reservava grande parte das suas aulas para conversar (individualmente e com o grupo) e refletir com os alunos sobre questões direcionadas à temática. O contato físico, ou seja, a “pedagogia do toque”, da carícia, também estavam presentes no seu fazer pedagógico. Além disso, ela incluía, sempre, em suas atividades curriculares debates e reflexões sobre diversidade cultural, intolerância religiosa e racial, gênero, identidade étnica, história do negro no Brasil, problemas enfrentados pelo negro hoje, dentre outros. Muitos desses assuntos eram propostos pela professora, outros emergiam de situações, questionamentos e comportamentos manifestados pelos alunos. Sempre atenta, a professora não perdia a oportunidade de transformar situações que se caracterizassem como preconceituosas em uma aula maravilhosa. Voltando nossa atenção, a partir deste momento, para a análise dos comportamentos de oposição dos alunos, apresentamos uma situação que nos chamou bastante a atenção.

O primeiro, com uma aluna que denominaremos de Nizinga². Aluna negra, cabelos curtos, freqüentemente molestada pelos colegas com apelidos tipo cabelo de espantalho, pixaim e outros. Sua reação, geralmente, era partir para a briga e depois chorar. Certo dia a encontramos na porta da escola usando um penteado afro. Elogiamos seu penteado e perguntamos por que ela não entrava, pois a aula já tinha iniciado. Ela confidenciou que estava se sentindo linda, mas com vergonha e medo da reação dos colegas.

Conversamos sobre o assunto e entramos juntas. Como era de se esperar, algumas crianças começaram a sorrir e a falar do penteado dela. Nizinga desta vez não xingou nem partiu para a agressão física, como costumava fazer. Algo havia mudado! Em sua defesa, apenas afirmava: “Estou usando um penteado afro, seu ignorante”. Para nossa surpresa, durante toda a semana, ela desfilou o seu penteado enfrentando as críticas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa não só comprovou a existência de práticas de resistência que contribuem para o fortalecimento da auto-estima das crianças negras da Escola Organização Coletiva de Melhoramentos, como colaborou para a percepção dessas práticas emancipatórias por parte dos membros da unidade escolar.

Esta pesquisa terá o seu propósito alcançado no momento em que os resultados permitam ter um novo modelo de convivência no interior da escola, que as diversas formas de resistência ali presentes tenham como atributo primário a concepção de fortalecimento da identidade da criança negra e o desejo de auto-aceitação. A resistência para as mulheres e os homens negros sempre caminhou lado a lado com o desejo de mostrar para a sociedade moderna a sua cara negra, com seus valores, sua cultura, o respeito e a aceitação ao seu parente, também negro, que luta a cada instante por um amanhecer digno e humano.

Resistir, para a criança negra, é um ato de amor, amor aos seus ideais, amor ao desejo de se ver estrela com todo o brilho e a energia que emanam do fundo do seu ser. Resistir, para a criança negra, é dar vazão ao desejo de se perceber sujeito ativo na construção de um mundo mais humano, é interagir com o cosmo, com a sua beleza negra, o potencial negro e seus valores morais e culturais também negros, é gritar ao mundo com toda a força do seu peito, “eu me amo e quero ser feliz”.

Estudar a temática da auto-estima relacionada ao cotidiano escolar da criança negra na Escola Organização Coletiva de Melhoramentos tem um grande valor na histórica luta do movimento negro pelo fortalecimento de um povo que sempre resistiu e combateu a dominação e o poder branco em nossa sociedade, no momento em que a partir dos seus resultados possamos ter uma nova forma de se construir laços de convívio dentro das unidades escolares.

² Segundo resposta dada ao questionamento do grupo de avaliação, a autora deu aos sujeitos da pesquisa nomes de personagens negros com a intenção de homenageá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacelar J, Caroso C (orgs.). *Brasil: um país de negros?* Salvador/Rio de Janeiro: CEAO/Pallas, 1999.
- Bento MA (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Braga J. *Fuxico de candomblé*. Feira de Santana: UEFS, 1988. (Estudos Afro-Brasileiros).
- Cavalleiro E. "Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar". In: *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Editora da UFBA, 2000; p. 194-219. (Coleção Novos toques: Programa a Cor da Bahia).
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- Dayrell J. "A escola como espaço sociocultural". In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999; p. 136-161.
- Enguita MFA. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Ferreira RF. *Afrodessendente: identidade em construção*. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Pallas, 2000.
- Foucault Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Giroux H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- Góes MCR. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997.
- Gomes NL. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.
- Luz MA. *Cultura negra em tempos pós-modernos*. Salvador: Editora da UFBA, 2002.
- _____. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA/Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.
- _____. *Cultura negra e ideologia do recalque*. 2.ed. Salvador: SECNEB, 1994.
- Luz NCP. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.
- _____. "Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação". *Revista da FAEBA*. Salvador, jul./dez. 1998, n. 10.
- Oliveira IM. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1994.
- Oliveira R. *Escola e dominação: sistema educacional reprovado. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 1988, v. 2, n. 2, p. 35-37.
- _____. *Relações raciais: uma experiência de intervenção*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1992.
- Paré M. "O desenvolvimento da auto-estima da criança negra". In: *Triunfo V. Rio Grande do Sul: aspectos da negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- Ribeiro RI. "Identidade do afrodescendente e sentimento de pertença a networks organizados em torno da temática racial". In: Bacelar J, Caroso C (orgs.). *Brasil: um país de negros?* Salvador/Rio de Janeiro: CEAO/Pallas, 1999.
- _____. "Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África". In: Munanga K. *Estratégias e política de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- Romão J. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Rio de Janeiro: CEAP, 1999.
- Rufino J. *A questão do negro em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1991.
- Sánchez AV, Escribano EA. *Medição do autoconceito*. Itauru: Edusp, 1999.
- Santos JE. *Os nagôs e a morte: Pàdè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Silva AC. "A desconstrução da discriminação do livro didático". In: Munanga K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA/CEAO, 1995.
- _____. *As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2000. (Série Educação, Racismo e Anti-Racismo, 4).



- Silva PBGE. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. *Cadernos CEDES*. São Paulo, 1993, n. 32, p. 35-48.
- _____. "Prática do racismo e formação de professores". In: Dayrell J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, p. 168-177.
- Siss A. "A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações". In: Gonçalves MAR (org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999; p. 62-77.
- Sodré M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Samba, o dono do corpo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- Souza NS. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



DENTIDADES







Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério

CLÁUDIA REGINA DE PAULA

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE
claudiareginadepaula@yahoo.com.br

ORIENTADOR
ANDRÉ AUGUSTO PEREIRA BRANDÃO
(UFF)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu da observação do cotidiano da escola básica, em que a presença masculina é mínima, comparada ao conjunto das mulheres que atuam no magistério. Quando os dados de gênero e raça se confrontam, é ainda menor a atuação de homens negros na docência.

Nesse sentido, o trabalho analisou a trajetória de vida de professores negros da escola básica, com o intuito de verificar como esse profissional se posiciona quanto à hierarquização escolar e às questões subjacentes de dominação e poder no cotidiano da escola. Procurou-se também identificar possíveis situações de preconceito e/ou discriminação vivenciadas por esses sujeitos.

A população pesquisada constitui-se de professores, homens, negros no exercício da docência na escola básica. O trabalho de campo se desenvolveu na rede municipal de ensino de Belford Roxo¹, região metropolitana do Rio de Janeiro.

No processo de seleção desses professores, elegemos aqueles que na avaliação da pesquisadora aproximavam-se de um perfil fenotípico negro². O principal critério de escolha para entrevista foi a autodeclaração racial, identificada através de questionários socioeconômicos e de trajetória profissional aplicados aos docentes nas escolas visitadas pela pesquisadora. Foram realizadas cinco entrevistas com os professores selecionados.

¹ A Baixada Fluminense é uma região que se caracteriza pela carência de investimentos na qualidade de vida de seus habitantes. Esse estudo se realizou num município recentemente emancipado e que se tornou conhecido, há décadas atrás, pela violência. Belford Roxo tem cerca de 80 km² e está a 35 km da capital. Com uma população de 434.474 habitantes, dispõe de uma rede pública de 53 escolas de ensino fundamental, com cerca de 35 mil alunos e 1.317 professores.

² Tal critério, baseado em traço fenotípico se deve ao que Oracy Nogueira (1985) aponta como a especificidade do racismo brasileiro, em que o preconceito racial é "de marca". Nesse caso, os critérios que operam a discriminação não seriam voltados para a origem étnica do indivíduo (como nos Estados Unidos), mas para o fenótipo.



No processo de seleção desses professores, elegemos aqueles que na avaliação da pesquisadora aproximavam-se de um perfil fenotípico negro². O principal critério de escolha para entrevista foi a autodeclaração racial, identificada através de questionários socioeconômicos e de trajetória profissional aplicados aos docentes nas escolas visitadas pela pesquisadora. Foram realizadas cinco entrevistas com os professores selecionados.

AS VOZES

Primeiramente apresentamos as vozes, mais precisamente excertos das respostas à entrevista feita com cada professor que se dispôs a participar da pesquisa.

A VOZ DE CARLOS

Acho que a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que ela tem, pela postura (...).

Carlos é negro e professor. Solteiro, 27 anos, nasceu e reside na Baixada Fluminense. Sua mãe é cabeleireira e seu pai, vigilante. É músico e militante do movimento negro, professor e ex-aluno do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). cursou universidade pública e graduou-se em Educação Artística com habilitação em História da Arte.

Quando ingressou na escola, seu talento para o desenho o ajudou a se integrar com os colegas e professores, apesar da timidez.

Carlos comenta a falta de docentes negros em sua época e, entre os poucos que existiam, o medo de terem seu trabalho comparado ao dos brancos. Cita uma professora negra que temia essas comparações e apresenta uma dúvida: os comentários negativos acerca do trabalho dessa professora seriam em razão de ser negra ou de ser mulher? Embora não o faça explicitamente, Carlos também compara essa professora negra com um professor branco, segundo ele racista, *mas isso não o impedia de ensinar*. Acentua as qualidades desse professor, com quem diz ter aprendido muito.

Ele considera suas primeiras experiências docentes “um desastre”, pela falta de apoio pedagógico da escola onde iniciou, privada, “mas muito desorganizada”. Observa que a rede pública oferece o apoio pedagógico que lhe faltou na instituição privada. Além disso, ressalta a boa convivência com colegas que ingressaram através de concurso público, o que significa para ele *competência e um ambiente mais democrático num universo mais plural*. O relacionamento professor–aluno é respeitoso, mas sem

hierarquizações, pois se declara um *mediador na construção do conhecimento...*

Assim, a opção pelo magistério público reflete a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho sem riscos de discriminação, como nas instituições privadas. A maioria dos negros tem sofrido preconceito no mercado de trabalho, numa desigual competição, como afirma Nogueira³ (1998, *apud* Gomes, 2003, p. 147):

(...) Na vida social, em geral, os caracteres negróides implicam preterição de seu portador quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide. Conseqüentemente, o status ou o sucesso do indivíduo negróide depende, em grande parte, da compensação ou neutralização de seus traços – ou de seu agravamento – pela associação com outras condições, inatas ou adquiridas, socialmente tidas como de valor positivo ou negativo – grau de instrução, ocupação, aspecto estético, trato pessoal, dom artístico, traços de caráter, etc.

A opção pelo magistério é definitiva, porque para Carlos também significa empregabilidade, apesar de atuar em outras áreas do seu campo, como a restauração e a música .

Quanto ao mercado de trabalho, diz ter sido discriminado por uma gerente de uma rede de *fast-food*, que era *racista demais (...)* avaliava *o candidato pela foto, negro estava fora*. Além desse episódio, relembra as brincadeiras racistas tão comuns na escola. Essas recordações trazem à tona suas relações afetivas quando adolescente. Teve muitos amigos, *mas as meninas* sempre escolhiam os brancos para namorar, e esses episódios afetaram sua auto-estima. Seus relacionamentos são na maioria de caráter inter-racial:

A maioria das minhas relações é inter-racial. Pouquíssimas foram as minhas namoradas negras. Eu não sei explicar.

(...) Eu acho que a questão inter-racial não passa só pela cor da pele. Numa sociedade em que ser branco ou se aproximar dela, com certeza isso conta, mas isso não é o caminho ou um determinante para eu ter uma relação inter-racial. E, aquela história, a relação transcende a cor da pele, apesar de influenciar.

Na sua opinião, sua mãe não gosta que os filhos namorem brancas, embora não declare.

Segundo Telles⁴ (2003), no Brasil, mais de 20% dos casais são compostos de brancos e negros. Essa interação, entretanto, dá-se no plano horizontal e não faz desaparecer o racismo. Em tais relações, a branquitude é um bem valioso e o parceiro mais escuro procura meios de compensar essa diferença. Carlos não admite a busca pela branquitude, contudo não consegue explicar o que o leva a se relacionar com mulheres brancas.

³ Ver Nogueira (1998).

⁴ Telles, E. (2003, p. 303) argumenta que a sociabilidade inter-racial ocorre com base em relações horizontais e verticais. As relações horizontais se dão entre pessoas da mesma classe e as verticais, entre diferentes classes sociais.

Ele recusa o estereótipo homossexual em torno dos professores de Educação Artística. E, aqui, traça um paralelo curioso: *assim como eu tive excelentes professores homossexuais e mulheres, tive também os heterossexuais. Ao separar as mulheres da categoria heterossexual, as coloca no grupo dos homossexuais. Apesar de afirmar que não se incomoda de trabalhar em lugares com presença predominante de mulheres, uma característica da escola básica, declara:*

Essa questão do feminino é muito forte. Eu não me incomodo que na maioria dos lugares em que eu trabalho, a predominância é de mulheres. Mas algumas vezes eu me sinto deslocado porque o que é conversado não é do universo masculino, a forma de encarar o magistério também é diferente. A visão do elemento masculino, é diferenciada, não por ser melhor. Ele tem uma atitude mais impositiva. A mulher vai por outro caminho. Ela tem uma outra abordagem.

Eu vejo o homem mais agressivo pra passar os conteúdos. Apesar de perceber que a minha prática vai muito pelo lado da conquista, *tem essa coisa natural do homem se impor. A mulher não tem isso. Ela tem um jogo de cintura diferente, até mais que o homem. Acho que a profissão foi pensada para a mulher por essa paciência que ela tem, pela postura (...). O homem é mais direto, se impõe mais, apesar de ser minoria na escola.*

Para corroborar esse caráter impositivo do homem, ele lembra um professor de química, exemplo de autoritarismo e machismo: *(...) e ele tinha mais ímpeto sobre as mulheres, ele chamava a atenção, pressionava a diretora e os outros professores quando achava que estavam atrapalhando o trabalho dele. Ao mesmo tempo em que inicia uma crítica a esse comportamento, deixa transparecer uma aprovação à conduta, como sendo aquela esperada de um homem. O início de tudo é o diálogo e o extremo é a força. Se a escola em que trabalha fosse dirigida por um homem, e se surgisse uma questão pessoal com ele, primeiro iria conversar, depois chegaria ao extremo (a agressão física).*

É o discurso do senso comum, a naturalização de comportamentos definidos como feminino (essa paciência que ela tem) e masculino (o homem é mais direto e se impõe mais). Essa masculinidade subentendida se caracteriza pelo domínio e pela imposição natural.

Quando recorda seus professores, em especial um com quem aprendeu muito, Carlos revela um conflito potencial de raça e gênero. Embora admita que o professor branco seja racista, e diz *ter provas disso*, ainda assim lhe serve de modelo, pois admira suas qualidades e acredita que com ele realmente aprendeu. O entrevistado identifica-se com esse perfil *muito exigente*, numa relação de opressão.

Para Carlos, foi fundamental o apoio para prosseguir, que nesse caso veio da mãe, mas poderia vir de outros. A isso Teixeira (2003, p. 244) chama de *rede de relações*, que atuam de modo

solidário entre pessoas de diferentes classes e identidades raciais, incentivando trajetórias de ascensão.

O entrevistado também se posiciona quanto ao papel do professor, colocando-se como mediador no processo de construção do conhecimento. Essa é a perspectiva de Freire (1998, p. 52): *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

As falas de Carlos levam a entender que, embora a atuação militante seja um diferencial no entendimento das questões raciais e outras, quando aplicada em sua realidade de vida, pessoal e profissional, não difere do que pensa e reproduz o senso comum quanto a relações afetivas inter-raciais, sempre presentes, e à hierarquização do comportamento masculino no ambiente escolar.

A VOZ DE JOÃO

Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõem.

João é negro e professor. Tem 45 anos, é divorciado com três filhos. Filho de um mestre-de-obras e uma dona de casa, nasceu numa família humilde de sete irmãos, na Baixada Fluminense. Graduado em história e geografia em universidade pública, é o único da família com curso superior. Atualmente leciona em cinco escolas, três públicas e duas da rede privada.

Militou no movimento popular e no Partido dos Trabalhadores, foi fundador da Associação de Moradores do seu bairro e foi ativista também no movimento negro, no qual acredita que sua identidade racial foi realmente construída.

João lembra tempos difíceis da infância. Seu pai trabalhava sozinho para sustentar toda a família, porque não permitia que sua mãe trabalhasse fora. A família morava numa casa que pertencia a seu padrinho, um corretor de imóveis que presenteou o afilhado com um terreno, onde foi construída a casa em que seus pais vivem até hoje.

Estudou na rede pública nas séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário, e depois ingressou na rede privada, porque eram raras as vagas na rede pública:

Depois eu tive que ir para uma escola particular, porque era extremamente difícil ter uma vaga na escola pública, até porque escola pública, na época, era para classe média e não para o pobre, como é hoje (...) os mais pobres. E, era uma dificuldade, tinha que dormir na rua, a noite toda (...) esperar uma vaga (...).

Seus irmãos foram abandonando a escola, poucos concluíram o ginásio (educação fundamental) e apenas um deles terminou o segundo grau (educação média).



Quando criança, pensava em ser bancário. Com as experiências militantes, veio o desejo de cursar história e tornar-se professor. Ao recordar professores que marcaram sua trajetória, cita um negro, com quem aprendeu o sentido da democracia.

Da adolescência, lembra limites e regras de comportamento para ele e seus irmãos. Disse ter tido poucas namoradas. O único namoro sério foi com a mãe de suas duas filhas, de quem hoje é divorciado, e afirma que a maioria de seus relacionamentos foi com mulheres negras, assim como seus irmãos:

(...) Na verdade minhas namoradas foram todas negras. (...) Agora, de ficar, como o termo de hoje, o ficante (...) algumas brancas, sim, principalmente depois que eu me divorciei (...) As outras, sempre negras.

(...) Meus irmãos se casaram todos com mulheres negras, cinco irmãos casados, sendo que, pela pigmentação, a mais negra foi a minha ex-mulher.

João começou a trabalhar quando cursava o equivalente à oitava série do ensino fundamental. Seu pai trabalhava na construção de um prédio comercial e conseguiu emprego para ele na limpeza das salas ocupadas. Algum tempo depois surge uma oportunidade num escritório de contabilidade no mesmo prédio.

Interrompeu seus estudos quando ingressou no quartel, mas retomou em seguida o ensino médio. Depois de concluído, ficou cinco anos sem estudar e assim justifica:

(...) não parei porque eu quis, refletidamente. Porque não tinha perspectiva nenhuma (...) ninguém chegava a dizer o que era uma faculdade pra mim (...) o meu universo, de colegas, parentes, com algumas exceções de umas primas que moram longe, essas sim tinham nível superior, mas também não conversavam com a gente (...) Era assim, eu não tinha perspectiva de curso superior, como se faz, enfim, o que eu ia fazer?

Um amigo dele, negro, cursava direito e perguntou por que ele também não cursava uma faculdade. Ele então satisfaz seu antigo desejo de estudar história. O amigo o orienta a prestar vestibular em uma universidade pública e ele é aprovado.

Acredita que não faltam perspectivas para suas filhas, uma delas já está cursando o nível superior. Procura orientar seus alunos, parentes e amigos nesse sentido, pois, na sua opinião, a falta de referenciais positivos de pessoas próximas (e negras) que alcançaram o nível superior é que desestimula os jovens a tentar.

Durante sua formação acadêmica, João trabalhava. Separado, pagando pensão alimentícia às filhas, a alternativa foi voltar a

morar com os pais. Embora sua família apoiasse sua escolha, não entendia como ele “perdia” seus finais de semana estudando. Ele não podia acompanhar seus irmãos no futebol ou nas festas. Assim, depois de um tempo, encontrou uma solução: foi morar na Casa do Estudante e, com isso, ganhou tempo e condições de estudo.

Eu menti para entrar na Casa do Estudante em Niterói e ficava lá nos finais de semana estudando. Menti porque na época não aceitavam pessoas trabalhando e casadas ou divorciadas, ou pelo menos com filhos. Isso era uma norma, então eu menti. Eu já era divorciado e trabalhava (...). Eu disse que era solteiro e não tinha filhos e que minha família era pobre tal, tal e tal e aí passei pela comissão. Mas foi assim que eu tive que fazer senão não daria. Morei na Casa do Estudante uns três ou quatro anos.

Para sobreviver e superar as tensões na universidade, João reafirma a construção de uma rede de solidariedade, construída por ele e seus amigos que vieram transferidos de outra instituição, que uniu e fortaleceu o grupo.

Na faculdade a gente percebe o lugar que te impõem. Eu tive amigas, brancas, na faculdade (...) agora, aqueles colegas que freqüentam a sala, que não fazem amizade (...) e as pessoas se afastavam de você, nem sentava perto (...) coisa desse gênero. Só aquelas pessoas mesmo que te conheciam (...).

Faz uma autocrítica de seu início de carreira: seu trabalho fora prejudicado por estar ainda atrelado ao livro didático. Destaca especialmente a contribuição das mulheres na sua trajetória profissional. Continuou estudando e pesquisando. Suas leituras abrangem os conteúdos de sua disciplina, mas também questões pedagógicas. Com esse embasamento teórico, passou a atuar mais na escola, nas reuniões, e considera que ganhou respeitabilidade de seus pares.

Quando eu decidi ser professor, e já participava do movimento negro, aprendi uma coisa: pra gente ser valorizado no mundo do branco, lembrando Florestan Fernandes, tem que ter conhecimento e conhecimento de causa.

O aprendizado que adquiriu no movimento negro fortaleceu seu discurso anti-racista. Sua postura de seriedade e competência parece ter inibido ações discriminatórias no seio da escola. As brincadeiras e piadas racistas eram rebatidas por ele e serviam de alerta aos demais.

No nível de direção também não (...) eu sempre me impus. Talvez isso tenha desencorajado qualquer manifestação de cunho racial.

Para João, ao silenciar as questões relativas ao negro, à história da África e à sua cultura, a escola favorece ações preconceituosas. É exatamente esse silêncio e os estereótipos negativos acerca do negro que lhe causam a angústia da discriminação.



Como o mestrado que fez ainda não foi reconhecido, pretende cursar outro e, no futuro, um doutorado. Gostaria de encaminhar a filha para o mestrado e doutorado, por entender que são poucos os negros com essa formação no Brasil e por achar que, assim, contribuiria para a igualdade racial:

(...) E aí é minha contribuição (...) porque a gente tem muito pouco negros e negras mestres e doutores. (...) Mas, para a quantidade de negros que tem no Brasil, formado ainda é muito pouco. (...) A discussão racial tem que pautar por aí (...) ocupar esses espaços de discussão.

João é um homem determinado. Poderia ter trilhado o mesmo caminho dos homens de sua família, que abandonaram a escola para exercer atividades técnicas ou manuais, mas optou pelo magistério.

A consciência racial de João foi construída nas interações sociais e fortalecida pela participação no movimento popular. Pode ser associada com o que Castells (1999) chama de identidade de projeto, na medida em que atua pela transformação social. Ao apontar a necessidade de formar pesquisadores negros nos programas de mestrado ou doutorado, confirma seu engajamento na luta por espaço nas instâncias decisórias.

A democracia prevê a representação de todos os grupos sociais em todas as instâncias de decisão. No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão dos conhecimentos que justificam as ações dos poderes públicos. A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder (Cunha Júnior, 2003, p. 157).

Quando cursou a universidade, encontrou as dificuldades inerentes ao grupo social a que pertencia. Teve que conciliar estudo com trabalho, com o sustento da família e, além disso, superar a distância entre o *campus* e sua residência. Deixar de trabalhar não era possível, então a solução foi morar próximo à universidade. Para tanto, necessitou mentir a fim de conseguir uma vaga na Casa do Estudante. Esse episódio marca a urgência de políticas de ação afirmativa⁵ que garantam a permanência de estudantes negros na universidade, espaço elitista e branco, pois, para aqueles que furaram o bloqueio e ultrapassaram as barreiras da hierarquização racial, ainda faltam referenciais para se espelharem e poderem superar o estigma de inferioridade a eles atribuídos.

Para o negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre sua "capacidade intelectual" para estar ali. No fundo seria a mesma atitude de "suspeição" que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão mais

"politizado" que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a "academia", está incólume a esse tipo de expectativas em relação aos negros. (...) Em geral, espera-se dele *a priori* um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente (Teixeira, 2003, p.154).

Os indicadores que demonstram as desigualdades raciais na estrutura da sociedade brasileira comprometem a busca por referenciais positivos. Sabe-se que 97% dos universitários brasileiros são brancos, em relação a 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% são negros; e dos 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% são negros (Henriques, 2001).

Como ressaltou, quando concluiu o ensino médio, no qual se sentiu perdido e sem perspectiva de futuro, o amigo negro, estudante de direito, torna-se um modelo naquele momento. O professor de contabilidade, negro, é também um exemplo de conduta que ele admira e que lhe orienta.

Como se vê, a educação oferecida pela escola não tem contribuído para a desconstrução dos estereótipos negativos da população negra, realidade constatada por João e que lhe angustia muito. Não fosse um amigo e um professor que o incentivaram, talvez não tivesse prosseguido seus estudos.

Em seu depoimento, para destruir aqueles estereótipos, destaca a necessidade de se manter informado, pesquisando temas relacionados à prática pedagógica, porque entende que, para se destacar nesse mundo de valores brancos, é preciso ter conhecimento. Aqui assume a identidade de resistência, entendida nos termos de Castells (1999) como elemento na luta contra a opressão e a hostilidade que o padrão hegemônico branco lhe anuncia. O referencial para o negro se afirmar ou se negar é o do branco.

Segundo Souza (1983, p. 27): "Há que estar sempre em guarda. Defendido. 'Se impor' é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto". Para se sobressair naquele espaço, é preciso munir-se de conhecimento que lhe garanta respeitabilidade. Isso, ao que parece, ele conseguiu.

A consciência racial de João, estruturada em identidades de resistência e de projeto, leva-o a manter relações afetivas com mulheres negras, optando por aquelas com fenótipo negro mais visível, como sua ex-esposa. Declara-se militante das causas dos negros e das mulheres. Ao perceber a desvantagem da mulher negra nessa conjuntura, estabelece laços de solidariedade e de luta contra as desigualdades a que estão submetidas.

⁵ O conceito de ação afirmativa pode ser encontrado em Gomes (2001, p. 41): "Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional (...) tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego".



A VOZ DE RAUL

E eles não me olhavam como olhavam outros professores. Só depois, bem depois, é que eu comecei a ver (...).

Raul tem 40 anos, é professor, negro, casado, três filhos, evangélico de denominação tradicional. Nascido e criado na Baixada Fluminense, filho de uma família modesta, pai gráfico e mãe costureira.

A partir das experiências com um professor de educação física, sua atuação na escola passou de mediana, até a quarta série, para disputar um lugar entre os melhores, a partir da quinta série. Essa mudança, segundo ele, decorre do estímulo e reconhecimento do seu esforço nas competições de atletismo de que participava, elevando conseqüentemente sua auto-estima:

Minha escola era (...) eu sempre fui um aluno, digamos (...) normal, dentro da média, até a quarta série. A partir da quinta série eu comecei a competir, na escola, através desse professor; e ele descobriu alguns talentos, que nem eu sabia que tinha, para os esportes. Aí, a partir daí, engraçado é que essa minha descoberta, esse reforço que ele deu ao meu ego, isso transbordou para outras disciplinas, que eu era mediano, eu comecei a querer ocupar o lugar de destaque no cenário da escola. E eu comecei, digamos, a encontrar meu espaço: "ele é um bom corredor, o cara ta sempre aí" (...) então os professores começaram a me dar essa condição e eu comecei a buscar essa condição. E eu comecei a me interessar pelos estudos.

Raul começou a trabalhar com 12 anos, como vendedor ambulante e no atendimento ao público em pequenos comércios. Acredita que isso não atrapalhou sua trajetória escolar. O que de fato influenciou positivamente sua vida, dentro e fora da escola, foi o esporte, facilitando inclusive seus relacionamentos afetivos:

(...) eu lembro de uma namorada que eu tive que era (...) não sei, acho que era um sonho de consumo para um garoto negro. Ela era loura, tinha os olhos azuis, tinha um cabelo abaixo da linha da cintura (...) e eu conheci numa festa e falei assim, não (...) eu tinha (...) a minha aparência, eu tinha uma baixa estima, e eu fazia aquela análise, não, ela nunca vai querer ficar comigo (...) a conheci num casamento, me apresentaram (...) qual foi a minha surpresa (...) depois ela me procurou (...) namoramos uns cinco anos, quase deu casamento essa história. Foi legal, um ponto de auto-afirmação e (...) na minha personalidade, a partir daí, não tive mais problemas de relacionamento.

Por esse depoimento se evidencia sua opção por relacionamentos inter-raciais sem, contudo, conseguir explicar a atração por mulheres brancas:

Pra dizer a verdade, eu tinha uma predileção pelas claras, não me pergunte por quê, tive poucas namoradas negras. Eu não sei (...) é uma atração, não sei delinear bem de onde vem isso (...) aquela coisa de gostar (...) não sei sinceramente (...) eu tive

duas namoradas que eram negras, e realmente (...) sempre tive grandes amigos, eu sou negro assumido, adoro ser negro (...) mas eu gostava das garotas e elas gostavam de mim também, era uma coisa de empatia, era uma coisa mútua (...) eu fui por um caminho e me dei bem (...)

Embora de origem pobre, Raul concluiu o ensino médio em estabelecimento privado e cursou o nível superior também em instituição privada. cursou o técnico em educação física e, nesse período, fez vários estágios que lhe proporcionaram experiência docente. Interrompeu seus estudos para ingressar no quartel, após a conclusão do ensino médio. Seus dois irmãos, mais novos, também ingressaram na universidade, um cursou química industrial e direito, na universidade pública, e o outro não concluiu o nível superior. Raul fez dois vestibulares para universidades públicas, sem sucesso. Decidiu cursar educação física numa faculdade privada.

(...) na época, eu tive muita dificuldade de fazer uma faculdade particular, como eu falei, meu pai é assalariado (...) é (...) eu causei, digamos assim, algum sacrifício na família, para custear meus estudos. (...) morava na baixada, a faculdade era na zona oeste (...) foi uma coisa assim, sacrificante (...) eu aprendi a dar valor por isso. Muita gente desistiu, mas eu persisti.

Raul foi aprovado num concurso para maquinista da Rede Ferroviária Federal quando cursava o quinto período. Com isso, a continuidade de seus estudos estaria garantida, ao menos financeiramente. Concluída a faculdade, resolve se casar. Continua no emprego público até a demissão no governo Collor. Com a esposa grávida e desempregado, começa a procurar emprego em escolas da rede privada e vive, nessa primeira experiência docente, a discriminação racial:

(...) pela primeira vez na vida a olhar a questão (...) a sentir a questão racial no meu trabalho, até então era tranquilo (...) mas a partir daí eu comecei a ver, mesmo porque eu não tinha a dimensão do que era essa turma, eles tinham um poder aquisitivo alto.(...) E eles não me olhavam como olhavam outros professores, só depois, bem depois é que eu comecei a ver (...)

Ele compara sua disciplina com as demais, e acredita que a educação física é capaz de entrosar professores e alunos. Mas, naquela escola, ele se sentia excluído. Era o único professor negro ali. Foi indicado por um amigo da faculdade que estava saindo da escola para se tornar comerciante. Acha que seu amigo o poderia ter preparado para aquele público:

não foi bem um convite para trabalhar, foi tipo um (...) ser jogado às onças, um presente de grego, boi-de-piranha (...) fui atirado lá para ser devorado.

De início, pensava que essa distância mantida por seus colegas de trabalho e alunos era por ele ser novo na escola. Depois, foi se apercebendo da postura discriminatória contida nessas ações. Apesar de não haver ofensas diretas, os professores se afastavam e essa atitude começou a refletir nos alunos:

(...) até eu chegar a ponto de um belo dia, um dos alunos ir dar queixa de mim à direção, não ficou bem caracterizado porque ele foi, sei que ele foi, não gostou, sei lá (...) foi ele e a irmã dele, o diretor me chamou na sala, eles estavam sentados e eu fiquei em pé, não fui convidado a sentar (...) então o diretor os ouviu (...) e eu tô em pé, parecendo uma estaca, na posição de (...) naquele dia eu me senti assim meio (...) de servidão ali, estátua, fica aí quietinho (...) Mas não ponderei, não me exasperei com a situação e (...) naquele dia mesmo eu pedi demissão, não fiquei mais na escola (...) eu resolvi acabar com aquela relação que já estava me desagradando, pelo ambiente, como eu lhe falei (...) naquele dia mesmo eu encerrei essa (...) essa (...) esse capítulo na minha vida, essa experiência ruim, foi a pior experiência de aula (...) de dar aula. Depois disso, graças a Deus eu não passei mais por isso, não me permiti passar mais por isso, mesmo porque na rede particular não fui mais dar aula (...) fiz dois concursos, passei (...).

O magistério na escola pública é bem diferente, comparado à rede privada. Como professor efetivo da rede municipal de ensino de Belford Roxo e da rede estadual, Raul se sente acolhido por professores e alunos, numa relação recíproca de amizade e respeito.

Atualmente, está concluindo sua segunda graduação, fisioterapia. Pretende exercer seu trabalho de fisioterapeuta concomitantemente com a docência. No momento, ocupa a direção adjunta da escola estadual. Reconhece que não tinha experiência em direção escolar, por isso atribui esse convite à sua condição masculina e declara:

Eu me sinto bem, não sofro muita discriminação, inclusive (...) o meu ego masculino é bem insuflado (...) na brincadeira as professoras se referem a mim como um mal necessário, uma coisa boa no ambiente, isso me deixa lisonjeado. (...) de vez em quando elas recorrem a mim, para controlar alguma situação que está fora do controle delas (...) eu acredito que, além da minha assiduidade enquanto professor, da minha postura enquanto professor, o que me levou também a ser convidado para ser diretor adjunto, foi o fato de eu ser homem, que elas buscaram (...) de repente esse universo feminino busca aí uma segurança a mais no fato de eu ser homem e (...) não vejo muito diferente disso não. Já que eu não tive como provar minha capacitação para dirigir escola, administrar escola.

Raul tem muitos projetos para o futuro: planeja participar de concursos públicos para fisioterapeuta e pretende, ainda, abrir uma clínica nesse ramo. Entretanto, o grande projeto de sua vida seria uma espécie de vila olímpica, não só com esportes, mas que pudesse atuar na qualificação profissional dos jovens. Ele atribuiu

ao esporte, à disciplina, à determinação, a razão do seu progresso escolar, que se estendeu por sua vida profissional.

As demandas da escola, que hoje dirige e onde leciona são diferenciadas daquelas existentes em seu tempo, especialmente quanto aos problemas com violência e drogas. Em razão de sua formação e experiência, acredita que a disciplina e a participação, veiculadas na prática esportiva, elevem a possibilidade de sucesso escolar. Esse regime disciplinar que Raul defende lhe fortaleceu para atuar diante de uma sociedade discriminatória, de valores distantes de sua realidade. Para Foucault (1987):

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se o compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (Foucault, 1987, *apud* Louro, 2003, p. 62).

Quanto às questões relativas à masculinidade, ao longo da entrevista constatamos que elas permeiam o discurso de Raul. O modelo hegemônico de masculinidade se explicita, considerando as matrizes culturais e históricas em interação no ambiente escolar. A presença masculina minoritária, solicitada sempre que a maioria feminina "perde o controle da situação", é um dado relevante que atesta quanto eco a supremacia masculina encontra nos espaços de maioria feminina. Embora não o faça de maneira explícita, Raul sugere que os alunos lhe dispensam tratamento diferenciado, de respeito por sua condição masculina, enquanto a autoridade feminina seria questionada, numa relação de conflito e desacato.

Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é explicitamente exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de atributos que os ocupantes masculinos atribuem usualmente ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, "distância em relação ao papel", a autoridade dita natural, etc., para os quais os homens foram treinados tacitamente enquanto homens. (Bourdieu, 2002, p. 78).

A auto-afirmação de homem adveio da experiência com uma namorada loura. Até então, sentia-se inferiorizado por sua aparência, mas esse envolvimento lhe confere status diante de seu grupo social e eleva sua auto-estima. Segundo Costa (1983, p. 4), a brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independentemente de quem a porta enquanto atributo étnico ou, mais precisamente, racial. Para o autor, a brancura é um fetiche e, através da repressão ou da persuasão, leva o indivíduo negro a desejar, invejar e projetar um ideal antagônico à realidade de seu corpo e de sua história. Raul, assim como muitos homens negros, convive com estereótipos em torno de seu corpo e de sua sexualidade:



A superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribui ao negro a supremacia do biológico e, como os da resistência física e "sensibilidade privilegiada", reafirma a representação da animalidade do negro, em oposição à sua condição histórica, à sua humanidade (Souza, 1983, p. 31).

Tais estereótipos se acentuam na medida em que o professor em questão atua na área da Educação Física, é viril, tem porte atlético. Esses elementos, adicionados à naturalização de comportamentos masculinos e femininos, correspondem às expectativas de seu grupo, uma vez que atendem aos requisitos dessa ordem masculina. O ser negro, nesse caso, dada a idéia de resistência física, citada por Souza (1983), é mais um fator que favorece sua atuação naquele espaço.

A VOZ DE PAULO

De onde vim e onde estou, creio que houve um grande avanço.

Paulo tem 42 anos, é negro e professor. Filho de um motorista e de uma dona de casa, é casado e pai de dois filhos. É pastor evangélico, de denominação pentecostal, teólogo e filósofo.

Considera a situação econômica de sua família desafiadora, baseada em muita luta e trabalho. Entretanto, as lembranças de criança, especialmente da religião de sua família, causam-lhe repúdio: freqüentavam uma religião de matriz africana (que ele chama de espírita). A partir dos 10 anos, por influência da avó, que se tornou evangélica aos 76 anos, ele e seus irmãos tornaram-se protestantes.

Bem, como todo negro, a gente (...) graças a Deus, não que isso seja uma discriminação (...) a gente acaba no decorrer da vida visitando alguns centros espíritas (...) meu pai acreditava que algumas coisas poderiam acontecer (...).

Paulo recorda uma trajetória escolar entre instituições públicas e privadas. Oscilando entre elas, chegou à universidade pública. Na família, foi o único a cursar o nível superior.

(...) eu terminei em 80 o ensino médio, eu me lembro que, na minha turma, eu era o único rapaz negro (...) uma turma de cerca de quarenta pessoas (...) é (...) isso foi no terceiro ano do ensino médio. A partir dali, a gente já começa a sentir que é altamente desafiador você estudar neste país, e ainda sendo negro, se você não tiver um estímulo, perseverança (...) você não consegue realmente chegar.

Começou a trabalhar com 16 anos e não parou mais. Tornou-se torneiro mecânico por meio de curso do Senai e exerceu essa profissão por algum tempo. Foi servente de obras e *office-boy*, até conseguir emprego em um escritório e, mais tarde, optar pelo magistério. Acredita que desenvolveu o gosto pela docência através da Igreja: "Aproveitei essa oportunidade e com o tempo eu percebi que eu tinha dom (...)". A facilidade de se

comunicar, bem como as palestras que passou a proferir na vida religiosa, contribuiu para sua prática pedagógica.

Sua adolescência foi marcada por uma baixa auto-estima e sentimentos não correspondidos. Hoje considera esses fatos positivos, pois acha que se tivesse tido vários relacionamentos afetivos, como seus amigos, não teria concluído seus estudos.

(...) eu me achava assim, um neguinho, um crioulinho muito feio (...) e via meus colegas às vezes, com namoradina aqui, namoradina ali (...) então isso gerou um (...) eu achava que, pelo fato da minha condição, da minha beleza, entre aspas, que isso me dificultava, de relacionamento amoroso, se é que tenha alguma coisa que marcou, a princípio, teria sido isso: alguns sentimentos que não foram correspondidos, na ocasião. Mas em parte foi bom, até mesmo não ter sido correspondido, porque aqueles que entraram nesse caminho de namorico aqui, namorico acolá, não chegaram a lugar nenhum (...) nem cursaram faculdade (...) muitos e (...) pelo fato de eu pensar estar sendo rejeitado, teve um lado positivo que (...) me deu oportunidade de continuar meus estudos, chegar aonde eu cheguei (...).

Há dez anos no magistério público, Paulo atua como professor efetivo na rede municipal de ensino de Belford Roxo e na rede estadual, onde atualmente ocupa a direção. Mas ele trilhou um longo caminho para se tornar professor. Sua trajetória escolar foi marcada por várias pausas, que ele considera necessárias para descanso.

A minha vida acadêmica ela teve alguns passos e teve intervalos. Esses intervalos, foram de uma certa forma, propositais, era para que eu pudesse me recuperar e pudesse continuar. (...) eu acho que se você seguir direto, na minha opinião, eu acho muito estressante.

As inúmeras interrupções entre os níveis de escolaridade, freqüentes entre os negros, ele analisa como uma opção deliberada, uma "necessidade de descanso".

Paulo diz que a educação está sob domínio das mulheres, mas que aprendeu a conviver nesse ambiente.

E (...) vou dizer aqui, particularmente, eu acho, que as mulheres, são de um potencial assim, enorme. Eu acho que elas são mais sensíveis (...) eu acho que elas são mais organizadas, eu acho que elas, aquelas que são professoras (...) aquelas que são, nasceram realmente para fazer aquilo (...) acho que se sentem vocacionadas.

(...) a princípio foi um pouco difícil, no início, mas depois com o tempo (...) e esse quadro não muda mesmo, as mulheres continuam sendo a maioria (...) então não tem como, a gente não pode fugir disso, então o jeito é a gente se aliar. É o que eu fiz, eu me aliei a esse grupo e acho que me dei bem, me dou bem. Tenho muitas amigas na área educacional. Agora, é (...) é bem melhor ficar perto do sexo oposto e (...) são pessoas cheirosas, perfumadas (...) isso é o outro lado da moeda (...) e a nossa convivência, nossa relação é excelente, e isso é para quem realmente é homem (...) e no meu caso, como eu falei a princípio (...) então não tem muita dificuldade essa relação.





Ainda quanto à relação entre professores e professoras na sua experiência, Paulo percebe a postura da mulher diferente da dos homens, o que, segundo ele, torna o cotidiano profissional mais prazeroso.

Enfim, eu acho melhor, porque eu ouço menos palavrões, menos obscenidades também. Enfim, a própria formação da mulher, essa mulher que é universitária (...) ela tem uma outra postura, que é diferente de estar num grupo que seja dirigido por homens, ainda que possam ter formações diversas (...).

Sobre discriminação e preconceito, comenta algumas situações vivenciadas por ele :

Agora, sinto, por exemplo, que quando estou dirigindo meu carro, entendeu, dependendo da marca do carro que eu estiver, às vezes alguns policiais fazem questão de me parar. Eu tenho que realmente andar certo, carro com documentação, isso já temendo outra situação de ser abordado e (...) eu sinto que vai ser um motivo de uma certa retaliação (...) dessa cultura nossa, e nas entrelinhas, às vezes eu sinto que a mensagem que está sendo passada ali, naquela hora que estou sendo abordado, é: você é um negro e está nesse carro (...).

Quanto à discriminação no contexto da escola, Paulo não recorda nenhum caso específico. Na família, lembra um caso envolvendo seu irmão e a família de uma namorada branca.

Quando comenta sobre sua vida afetiva, declara que as mulheres negras nunca quiseram se relacionar com ele, e que não lhe restou outra alternativa a não ser se casar com uma mulher branca.

(...) as mulheres, as meninas negras nunca quiseram nada comigo, eu não sei por quê. (...) Por incrível que pareça, eu só levava fora de mulheres negras e aí (...) eu falei assim: deve ter alguma coisa comigo. (...) Eu tive que fazer uma opção, e aí eu optei pelo lado branco, por ser rejeitado pela minha própria cor, mulheres da minha cor.

Ele declara ter uma identidade racial negra e procura reafirmá-la no convívio social. Critica a mídia por veicular e estimular a população negra a exercer atividades que excluem o conhecimento científico, a intelectualidade. Gostaria que o negro valorizasse o estudo. Quando reflete sobre a condição do negro no Brasil, com a imagem associada ao samba e ao futebol, reproduz o senso comum na medida em que atribui ao negro a responsabilidade da sua própria condição:

(...) acho que ele é muito mais do que isso (...) muito mais que um jogador de rua, de pelada, como se diz na linguagem popular, ele tem valor, ele, ele, ele (...) é inteligente, ele precisa estar apercebido de que ele está sendo discriminado porque ele mesmo também entra nesse ritmo para ser discriminado.

Então o que eu espero (...) é que esse negro, valorize o estudo, eu acho que ele pode chegar ao topo e deixar de ser esse negro

da senzala. Embora a senzala não exista mais, uma coisa é a senzala existir dentro dele, ele trazer essas raízes dentro.

A trajetória de Paulo, assim como dos outros entrevistados, caracteriza-se pelas dificuldades da família, pelo trabalho precoce e, no caso dele, pela religião. Ao optar pela docência, experimenta uma mobilidade social ascendente, que o torna motivo de orgulho em sua família.

Ainda sobre a influência religiosa, quando diz que, *como todo negro*, ele também visitou centros espíritas, sua afirmação é ambígua. No entender da pesquisadora, ao mesmo tempo em que é pejorativo essencialista, esse discurso carrega uma idéia de ancestralidade que ele mesmo desconhece. Paulo considera tais práticas religiosas “baixo espiritismo”, e as naturaliza quando afirma que elas pertencem ao universo do negro. De fato, conforme estudo realizado por Siqueira (1998, p. 215-216), na Bahia há uma maioria negra nos terreiros de candomblé. A autora investigou 156 terreiros baianos e, ao perguntar sobre a composição étnica do candomblé, de 126 pessoas entrevistadas, 118 afirmaram que as pessoas são negras. Entre as variadas justificativas apresentadas, destaca: descendência africana, passado escravizado, afinidade, uma questão de cor e de origem. Ainda assim, as religiões de matriz africana não estão restritas aos negros, como sugere Paulo.

Para algumas experiências mais complexas de sua vida, Paulo encontrou saídas estratégicas que, se não acabavam, ao menos minimizavam seu sofrimento.

Quando recorda sua adolescência, marcada por sentimentos de inferioridade em razão de sua aparência, mais especificamente de sua cor, encontrou uma “solução” para seu dilema: era melhor estudar e se formar do que ficar namorando por aí, como seus amigos. Essa saída expressa uma necessidade de reverter o sentimento de rejeição em algo positivo, que traga algum progresso pessoal.

Considera-se rejeitado pelas mulheres de sua cor. Esse argumento o “absolve” de qualquer culpa ou crítica, quando procura esclarecer sua opção por mulheres brancas.

Paulo construiu um discurso defensivo, sobretudo no que diz respeito à sua negritude. Considerando que essa interlocução ocorre entre um professor negro e uma pesquisadora de relações raciais, essa situação, conforme Brandão (2004) e Bourdieu (1998a) destacam, oportuniza ao depoente construir seu próprio ponto de vista sobre o tema em questão. Assim se expressa Brandão:

O informante fala dentro de situações intersubjetivas específicas (Brandão, 2004, p. 11).





E Bourdieu diz:

(...) certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo (...) (Bourdieu, 1998a, p. 704).

As considerações de Paulo sobre as colegas professoras levam a que se reflita a respeito da divisão sexual do trabalho. Implica para as mulheres, mesmo exercendo a mesma atividade profissional que os homens, na maioria das vezes, tratamento e salários desiguais. No caso da escola pública, cujas vagas são preenchidas mediante aprovação em concurso, os salários são iguais, mas como se vê, de acordo com o depoimento de Paulo, as diferenças se manifestam no tratamento. O profissionalismo, depreende-se das palavras de Paulo, cede lugar para vocação, sensibilidade feminina, etc. Em nenhum momento do seu discurso a relação profissional é destacada, mas sim as “vantagens” de ser homem heterossexual nesse ambiente. E isso faz lembrar Bourdieu que afirma:

Seria necessário enumerar todos os casos em que os homens mais bem-intencionados (a violência simbólica, como se sabe, não opera na ordem das intenções conscientes) realizam atos discriminatórios, excluindo as mulheres, (...) chamando-as e reduzindo-as, de algum modo, à sua feminilidade (...) (Bourdieu, 2002, p. 75).

Ao preferir conviver profissionalmente com mulheres, não por serem mais competentes ou inteligentes, mas por serem mais cheirosas e não falarem tantos palavrões como os homens, Paulo reproduz a masculinidade hegemônica que hierarquiza as relações entre homens e mulheres no espaço público.

A VOZ DE ANTÔNIO

Eu fiz uma mudança muito grande na minha vida, da metalúrgica para o magistério foi uma mudança radical.

Antonio é professor, negro, casado, 47 anos, dois filhos. Católico e umbandista, integra a bateria de uma famosa escola de samba carioca. Morador da zona oeste do Rio de Janeiro, leciona matemática em cinco escolas das redes pública e privada.

Vem de uma família numerosa: seus pais tiveram dez filhos, sendo que dois faleceram. Seu pai trabalhava numa indústria de tecidos e sua mãe era diarista. A luta pela sobrevivência o levou, e aos irmãos também, a integrar a força de trabalho familiar, ainda criança. Apesar disso, seus pais não descuidaram dos estudos dos filhos.

Aos 8 anos já vendia picolé e bala no trem para contribuir com o orçamento familiar. O sonho de Antonio era ser jogador de futebol. Em sua época chegou a participar de alguns conhecidos clubes do Rio de Janeiro, como o Bangu e o Flamengo. Mas, naquela ocasião, jogador de futebol, mesmo profissional, não tinha o mesmo prestígio de hoje, por isso sua família não o apoiou.

O entrevistado teve sua carteira profissional assinada aos 15 anos. Começou a trabalhar num estaleiro, com montagem de motores de navio. Segundo ele, seu tipo físico franzino tornava o trabalho muito pesado e, por sugestão de alguns colegas, decidiu cursar a escola técnica. Concluído o curso de técnico mecânico, passou a trabalhar no controle de qualidade. Nessa ocasião, tentou seu primeiro vestibular para engenharia numa universidade pública. Não foi aprovado por poucos pontos e tentou novamente para uma universidade privada, dessa vez para matemática. Pensava em transferir o curso, a partir do terceiro período, para engenharia. Começou a cursar matemática, mas seu orçamento não lhe permitiu a transferência. A graduação em engenharia estava acima das suas possibilidades financeiras.

Ao ingressar na universidade, continuou seu trabalho no estaleiro. Participava dos campeonatos de futebol das indústrias do Rio de Janeiro, promovidos pelo SESI, e sofreu uma fratura na tíbia, que o deixou alguns meses em tratamento. Por conta disso, trancou matrícula na faculdade e só retornou oito anos depois. Concluiu sua graduação aos 36 anos.

Numa empresa em que trabalhava, conheceu o professor que o teria inspirado à docência e que se tornou um grande amigo. Esse professor tinha ainda um curso preparatório para concursos e lhe ofereceu trabalho nos finais de semana. Essas foram suas primeiras experiências docentes.

Antonio relata um episódio de discriminação racial, ocorrido nos tempos de metalúrgico, em que pleiteava uma vaga no controle de qualidade de uma grande empresa.

(...) fiz todos os testes exigidos na ocasião e tinha um amigo que já tinha trabalhado comigo, na época, e que estava no mesmo setor que eu para fazer teste, e no período em que estava fazendo teste, entrevista (...) não acredito que eu tenha ido mal não. Aquele famoso aguardar um contato. Esse colega depois me procurou dizendo que queria conversar comigo, ele ia passar para mim (...) aí eu pedi que ele fosse direto ao assunto, depois ele falou que o comentário que ele ouviu lá foi o seguinte: o cara é bom, o teste teórico, prático (...) o cara arrebenta. Aí ele fez o gesto que o cara fez com o indicador (...) é negro.

No magistério, acredita que nunca foi discriminado diretamente. Mas percebe uma expectativa maior em torno dos professores negros, no que diz respeito ao conhecimento:



Embora nunca tenha tido nada diretamente, mas a gente indiretamente, percebe que há uma necessidade de nós demonstrarmos um conhecimento muito grande, um domínio sobre aquilo que a gente tá fazendo. Um domínio bem maior que outros professores e professoras que não são negros.

O entrevistado é formado em ciências, com habilitação em matemática, contratado pela rede estadual de ensino e por duas escolas privadas. É ainda professor efetivo em duas escolas municipais, uma em Belford Roxo e outra em Seropédica; ambos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Na família, além dele, apenas uma irmã cursou a universidade e se graduou em serviço social.

Antonio se considera um homem sem preconceitos, especialmente de cunho racial; exemplifica ao declarar manter relacionamentos com mulheres brancas e também se diz preterido pelas mulheres negras:

Dizem que os mais preconceituosos são os próprios negros. Eu não tenho preconceito, nunca tive. Pelo lado sentimental, com as meninas, nunca tive preconceito não, até pelo contrário, *por incrível que pareça, minhas namoradas eram de cor clara*. Eu até hoje acho que se eu cheguei a ter, assim, um relacionamento com pessoa da minha cor, foram umas duas, mas não que eu não quisesse, não da minha parte. Acho que se houve, foi das próprias, é (...) essas mulheres, meninas negras que eu me aproximei. Não que elas me repudiassem, nada disso não, mas eu notava uma certa (...) não era preferência delas.

Entende que mulheres e homens brancos preferem se relacionar com negros e negras, em função do mito em torno da sexualidade desses sujeitos. Por isso, declara que ele também deseja se relacionar com uma negra, em razão dos mesmos mitos e estereótipos citados.

Eu vou me basear pela opinião das pessoas: tanto as mulheres brancas como o homem branco costumam procurar alguém de pele negra, acham que vão ter um melhor relacionamento (...) assim, no que diz respeito (...) é que é mais atraente, mais gratificante, tem mais fogo (...) Acho que todas as mulheres dizem isso (...) Desde a minha adolescência que eu escuto essas coisas, mas não é também por isso, sabendo que a mulher negra tem a mesma volúpia (...) por que não querer me aproximar da mulher negra? Só que eu não tive sucesso (...).

Antonio também declara que as mulheres negras não quiseram se relacionar com ele, apesar de suas tentativas de aproximação. Curiosa é a inversão que utiliza para justificar suas relações interraciais. Primeiro transfere para a população negra a carga de preconceitos que o faz também vítima: *Dizem que os mais preconceituosos são os próprios negros*. Apesar de negro, diz não ter preconceito racial, pois, caso tivesse, não teria namoradas brancas, ou seja, ele inverte o *status quo* ao remeter negros contra

brancos, que aqui no Brasil não é prática corrente. Argumenta que os estereótipos construídos em torno da sexualidade do homem e da mulher negra fortalecem essas relações. No entanto, endossa tais representações, quando sugere que a mulher negra desperta nele o mesmo interesse.

O corpo e seus acessos, o corpo e seus limites, o corpo fora e dentro de seu meio ambiente cultural, o corpo como mecanismo do recalque ou como forma libertária. Afinal, o que é o corpo afro-descendente para os vários segmentos da sociedade brasileira? É preciso que olhemos para este corpo não apenas como um território que demarca bem a diferença racial, um termômetro que indica as tensões cotidianas resultantes das desigualdades geradas pelo racismo. Este corpo também se constitui em conjunto de signos. Cada um dos seus signos articula-se autônoma ou coletivamente, dependendo das circunstâncias da abordagem (Inocêncio, 2001, p.192).

Antonio diz que convive sem problemas entre mulheres professoras e sob a direção delas. Embora sua experiência anterior como metalúrgico significasse uma atuação em ambiente de predominância masculina, ainda assim não enfrenta dificuldades dessa natureza na docência.

(...) encaro isso com naturalidade, sempre achei, sem demagogia, que a mulher é tão capaz quanto o homem. Então nunca fiz objeções, nunca me senti nem inferiorizado.

A discriminação racial, recorda, ocorre no mercado de trabalho. Apesar de atender aos critérios de exigência da empresa para o cargo, não foi selecionado por ser negro. Essa experiência que viveu não difere do que constatou Bento (2000, *apud* Telles 2003) em pesquisa que mostra que os departamentos de pessoal das empresas empregam, promovem e despedem seus funcionários com base em estereótipos raciais e de gênero, embora critérios como escolaridade e experiência sejam preenchidos, os estereótipos racistas é que determinam a escolha.

Antonio reflete sobre a condição do homem negro no magistério e diz não sentir uma discriminação racial direta, mas, assim como João, também percebe uma necessidade de demonstrar competência e conhecimentos acima da média dos professores brancos, e assim justificar seu lugar.

Ao comentar sobre relações de gênero na escola afirma não se sentir "nem inferiorizado" com a presença feminina no ambiente profissional. Afinal, por que ele haveria de se sentir inferiorizado diante das mulheres, se não se considera machista e se elas são tão capazes quanto ele? embora tenha um discurso de igualitário, sua fala deixa escapar o oposto.

O entrevistado, além de suas atividades no magistério, integra a bateria de uma escola de samba e, entre os pesquisados, foi o único a declarar ter uma religião de matriz africana. O samba e a



umbanda, para ele lugares de resistência cultural, assim como estruturam a identidade racial e social, reforçam a atuação política de Antônio. Sua construção identitária desenvolve-se, pois, em espaços que fortalecem o pertencimento racial. Sobre isso, Santos assim se refere:

(...) Essas comunidades se organizam em um sistema extraordinário de alianças: desde a simples e "genérica" fraternidade até a mais complexa organização hierárquica, que estabelece um parentesco comunitário, recriando laços que são semelhantes às linhagens e às formas idênticas àquelas da grande família africana (Santos, 1987, *apud* Siqueira, 1998, p. 222).

Sua militância no movimento negro está exatamente ligada à religiosidade. Por isso, também busca o reconhecimento das religiões de matriz africana e luta pelo respeito de seus devotos.

(...) lutar contra discriminações das religiões de matriz africana e também sobre as discriminações do homem em todos os meios sociais, da mulher negra, porque ela é mais discriminada. Todos somos, mas sabe-se que no campo do trabalho, a mulher negra é bem mais desfavorecida. Então (...) a gente reverter esse quadro, mas essa é uma luta, eu estou buscando essa participação, porque para mim é interessante, é fundamental participar dessa lutar, por uma igualdade, (...) porque até o fim dos meus dias eu vou tentar contribuir, lutar por essa igualdade.

O QUE AS EXPERIÊNCIAS DESTES HOMENS NEGROS, PROFESSORES, NOS ENSINAM?

As desigualdades raciais na sociedade brasileira atingem diretamente os professores pesquisados. Seus pais não tiveram oportunidades de estudo e, independentemente da faixa etária, eles as obtiveram em condições adversas. No entanto, superaram as barreiras, concluíram o nível superior, escapando do que a sociedade reservou para os homens negros: trabalho na construção civil, no baixo escalão da indústria, do comércio e dos serviços.

O histórico familiar de cada um delineava um futuro em que se repetiriam as experiências de trabalho dos pais, como aconteceu com os irmãos. No entanto, o incentivo de familiares, principalmente da mãe, de algum amigo, de um e outro professor, garantiu e reforçou sua persistência em não aceitar os obstáculos decorrentes do racismo da sociedade e das restrições financeiras.

Chama a atenção o fato de ficar por conta de cada um, com o apoio de parentes e amigos aliados, criar as condições para

estudar. É lamentável constatar a falta de políticas do sistema de ensino e de medidas nos projetos pedagógicos de escolas e planos institucionais de estabelecimentos de ensino superior, com vistas a garantir o ingresso, permanência e sucesso escolar e acadêmico dos alunos negros e de outros que a sociedade impiedosamente marginaliza.⁶

Todos relataram trajetórias de dificuldades financeiras, uma vida de sacrifícios, de trabalho precoce e de muito esforço para alcançar seus objetivos. Tiveram também apoio, dentro das limitações, dos pais e familiares numa complexa rede de relações.⁷ A pesquisa realizada mostrou que o ingresso no magistério representou mobilidade social ascendente para o conjunto dos professores pesquisados. O mesmo já fora constatado em estudo de Oliveira (2001):

Para a grande maioria negra e mestiça o magistério significa mobilidade social ascendente, porque a profissão do chefe de suas famílias é predominantemente manual, enquanto para a metade dos brancos o magistério significa estabilidade ocupacional. O magistério como estabilidade ocupacional é mínima para os negros e mestiços e inexistente, para esses grupos, como mobilidade ocupacional descendente (Oliveira, 2001, p. 15).

Conforme foi mencionado anteriormente, na trajetória escolar dos entrevistados destaca-se a influência marcante de um e outro professor. Todos recordam um mestre que lhes inspirou a docência. Contudo, faltou para a maioria o referencial de professores(as) negros(as). O mesmo identificou Gomes (1995) em pesquisa com professoras negras, cujos depoimentos revelaram a pouca presença negra no magistério. A autora vincula esse fato ao sistema educacional excludente:

O sistema educacional brasileiro desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país e comparando-se à pequena quantidade de negros que conclui o segundo grau com o segmento branco da população, podemos perceber o quanto é mínima a quantidade de mulheres negras que chegam ao magistério.

(...) No caso do 3º grau, a situação fica mais alarmante, pois o contingente de brasileiros que chega ao curso superior é mínimo. Se fizermos um recorte racial encontraremos um maior afinilamento na quantidade de negros(as) que frequentam tais cursos e que se tornam professores(as) (Gomes, 1995, p.146).

As barreiras que as mulheres negras enfrentam para chegar ao nível superior e concluir a universidade são as mesmas que fazem do magistério uma carreira de predominância branca e feminina, conforme dados da pesquisa de Oliveira (2001). Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa não se encaixam no perfil da docência, afinal são homens e negros.

⁶ As políticas de ações afirmativas apenas começam a entrar na pauta do sistema de ensino e dos estabelecimentos.

⁷ "A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um 'dado social' (...) mas o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos)" (Bourdieu, 1998b, p. 68).



Mesmo assim, não se sentem profissionalmente deslocados. Ao contrário, embora reconheçam ser o magistério uma área de atuação predominantemente feminina, chama a atenção o fato de nenhum deles se referir a suas colegas como profissionais. Descrevem-nas valendo-se de estereótipos com os quais se qualificam comumente as mulheres: portadoras de emoção, de sensibilidade, dependentes dos homens.

O convívio majoritariamente com mulheres para uns é prazeroso, para outros, indiferente, e para outros, incômodo. Os elogios que fizeram a elas se limitaram à sua feminilidade, nada tendo dito que valorizasse ou criticasse diretamente sua competência profissional.

Quanto às situações de preconceito que tiveram de enfrentar, houve poucos relatos, o que não minimiza os efeitos sobre a sua auto-estima. Diria que a mais marcante foi vivenciada por Raul, discriminado por professores e alunos numa escola privada em que atuou como professor. Porém, o mais contundente dos preconceitos foi narrado por João, acerca do silêncio da escola sobre a identidade cultural e histórica da população negra. Na sua opinião, tal omissão ajuda a configurar práticas discriminatórias. Compartilham desse pensamento todos os que reconhecem que a escola atua para além do saber formal e pode construir ou desconstruir mitos e estereótipos.

Há uma situação resultante de preconceitos que todos os participantes desta pesquisa vivenciaram: o professor negro tem de demonstrar conhecimento, em toda e qualquer situação, exigência que não se aplica aos professores brancos. Tendo todos eles formação de nível superior e sido concursados, não haveria necessidade de ainda comprovar conhecimento ou mérito, não fosse a veiculação direta ou indireta da idéia de incapacidade intelectual dos negros.

Os entrevistados revelaram também uma tendência a aderir à ideologia do branqueamento. Exceção feita a João, que entre todos foi o único que declarou que suas namoradas e esposas eram negras. Três deles não se sentiram confortáveis ao falar sobre o assunto. Já Raul foi mais explícito ao declarar sua predileção pelas brancas e louras e assumir a elevação do status que esses relacionamentos lhe proporcionaram.

O desinteresse da mulher negra por homens de sua cor, principal argumento de Paulo e Antonio, não condiz com as estatísticas matrimoniais que apresentam uma desvantagem da mulher negra nesse campo. Segundo Goldani (1989, *apud* Telles, 2003, p. 157):

As mulheres brancas passam 65% de suas vidas adultas em relações matrimoniais, mulheres pardas, 59% e mulheres pretas, 50%. Como a diferença na mortalidade por gênero determina

um número de mulheres em idade adulta maior do que o de homens, a hierarquia racial no Brasil permite que mulheres brancas e pardas supram a falta de homens disponíveis casando-se com homens de pele mais escura e, por sua vez, cria uma escassez de homens pretos disponíveis para as mulheres pretas.

A tendência dos homens para se casarem com mulheres de pele mais clara – sendo que 51,1% dos homens pretos, comparados a 40,1% das mulheres pretas, casam-se com pessoas de outra cor – deixa as mulheres pretas com maior probabilidade de serem abandonadas no mercado do matrimônio.

Mas o que levaria mulheres brancas a escolherem parceiros mais escuros, se a posição do negro é em geral estigmatizada, inferiorizada? Na opinião de Antonio a troca de status entre esses parceiros se dá no plano sexual, além do impacto social dessas relações.

Para muitos homens jovens, pretos ou pardos, ter uma mulher branca (preferencialmente loura) é símbolo de sucesso, honra e poder, o que é coerente com a ideologia do branqueamento. Burdick (1998) também notou que a sexualidade dos homens de pele escura atrai as mulheres brancas. Mulheres brancas também são atraídas para esses homens porque deles receberiam maior dedicação do que de homens brancos (Telles, 2003, p. 155).

Ainda que os entrevistados as considerem simples preferência (as relações inter-raciais), o fato é que no processo de mobilidade social os professores, sujeitos desta pesquisa, acumularam capital cultural⁸ e alcançaram melhores condições econômicas e de vida, elementos intrínsecos ao embranqueamento, que é consumado com a união inter-racial.⁹ A fuga em torno desse debate, a conduta defensiva dos professores, expressa a dificuldade em admitir a busca de uma auto-afirmação na mulher branca. Para muitos homens, essa relação pode significar ascensão no grupo a que pertencem. Todas essas afirmações são feitas, é claro, sem desprezar o afeto que existe entre os casais inter-raciais.

Alguns professores expressaram uma baixa auto-estima, sobretudo na adolescência, o que no dizer de Costa (1983) seria mais um traço da violência racista, reflexo do preconceito, em que o sujeito negro passa a estabelecer uma relação persecutória com seu corpo.

Essa experiência não os impede, conforme foi identificado na análise das entrevistas, de uma naturalização dos comportamentos masculinos e femininos no ambiente escolar. Ao atribuir à mulher uma sensibilidade, uma vocação que a habilita ao magistério, retiram dessas mesmas mulheres o profissionalismo que está reservado ao homem, independentemente de sua atuação ou competência, embora aos professores negros seja exigido comprová-lo a cada passo.

⁸ “O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais” (Bourdieu, 1998b, p. 74).

⁹ Considerando que alguns professores entrevistados têm filhos de uniões inter-raciais, para maior aprofundamento dessa questão, indico o estudo de Brito (2001).





Cabe aqui refletir sobre a masculinidade, partindo do debate teórico do conceito de gênero¹⁰ e da perspectiva histórico-social que o fundamenta, destacando as relações de poder que constituem a masculinidade hegemônica, a qual tem como referencial o homem branco, heterossexual, cristão ocidental e de classe média.

Entendemos que o gênero não se reduz à dicotomia masculina e feminina, mas a uma rede de elementos de classe, poder e etnicidade que estrutura as relações sociais. Entretanto, ainda não foi possível desconstruir a ordem binária masculino/feminino, tampouco desnaturalizar comportamentos e papéis sociais instituídos, por serem estes mediados por práticas culturais e históricas.

Nesse quadro, o magistério, profissão de maioria feminina, permite aos homens desfrutar de privilégios inerentes à supremacia masculina que se sobrepõe ao poder hierárquico exercido pelas mulheres na escola. No entanto, é preciso considerar que todos os professores deste estudo atuam na escola pública de periferia, e que essas escolas estão profundamente identificadas com a violência, que se expande e transforma as relações professor-aluno;

A posição reservada ao homem que se impõe, mesmo quando em minoria, confirma o que Bourdieu (2002, p. 18) considera inerente às representações acerca do masculino:

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la.

Os professores pesquisados, apesar de constituírem minoria na educação básica, não experimentam discriminação em razão dessa condição. Ao contrário, os poucos homens na escola gozam do privilégio de, naquele espaço, dominar sem maior concorrência masculina. Embora esse estudo focalize também a questão racial desses sujeitos, a pesquisa concluiu que, a despeito das relações raciais assimétricas do conjunto da sociedade no espaço da escola pública, o pertencimento racial dos homens cede lugar à hegemonia masculina. Os professores, portanto, não são alvo de discriminação racial direta, sobretudo por serem homens, e dessa condição deriva o respeito.

Vale ressaltar que o escopo da pesquisa, mesmo restrito a cinco professores, buscou um maior aprofundamento em suas trajetórias de vida. Destacam-se ainda os limites do trabalho em razão da amplitude do campo. Mas a relevância do tema permanece. A formação acadêmica, a atuação de homens negros na docência, os preconceitos e limites enfrentados, podem ser oportunamente aprofundados em futuros estudos que investiguem as relações que esses sujeitos estabelecem no seu cotidiano, aqui reveladas como discriminatórias para com as mulheres no campo profissional.

¹⁰ O conceito de gênero é uma categoria simbólica das representações do masculino e feminino, construído social e culturalmente. Segundo Scott (1991, p. 14), o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento MAS. *Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- Bourdieu P. *A dominação masculina*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998^a.
- _____. "Os três estados do capital cultural, capital social: notas provisórias". In: Nogueira MA, Catani A (orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b; p. 65-80.
- Brandão AA. O factual e o alegórico no discurso antropológico. *Anais do XXVII Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, 2004.
- Brito AEC. "Entre negro e branco: socialização de filhos mestiços por famílias interétnicas". In: *II Concurso Negro e Educação*. Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2003; p. 185-199.
- Burdick J. *Blessed Anastácia: womem, race, and Popular Christianity in Brazil*. Londres: Routledge, 1998.
- Castells M. *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; v. 2.
- Costa JF. "Da cor ao corpo: a violência do racismo". In: Souza NS. "Tornar-se negro". Rio de Janeiro: Graal, 1983; p. 1-16.
- Cunha Júnior H. "A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas". In: Gonçalves Silva PB, Silvério VR (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003; p. 153-160.
- Foucault M. *Vigiar e punir*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- Goldani AM. *Women's transitions: the intersection of female life course, family and demographic transitions in the twentieth century Brazil*. (Dissertation Ph.D). Texas, University of Texas at Austin, 1989.
- Gomes NL. "Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele". In: Barbosa et al. *De preto a afrodescendentes: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003.
- _____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- Gomes JB. *Ação afirmativa e o princípio constitucional de igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- Inocêncio NO. "Representação visual do corpo afrodescendente". In: Pantoja S (org.). *Entre Áfricas e Brasís*. Brasília/São Paulo: Paralelo 15/Marco Zero, 2001; p. 191-208.
- Louro GL. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Nogueira O. *Preconceito de marca: relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- Oliveira I et al. Cor e magistério. *Comunicações da XXIV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, outubro de 2001.
- Santos MSA. *E o encanto se fez: a vida de dona Ana Eugênia dos Santos*. Salvador: Gráfica da Bahia, 1987.
- Siqueira ML. *Agô Agô Lonan*. Belo Horizonte: Mazza, 1998.
- Souza NS. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- Scott J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife, 1991.
- Teixeira MP. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- Telles EE. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.



Educação em um centro de tradições gaúchas: o caso de um CTG de negros

MARIA ALICE GARCIA DOS SANTOS

GRADUADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
alicesantos@farrapo.com.br

ORIENTADORA
ANTONIA DA SILVA MEDINA

Este artigo é formado por excertos da pesquisa “Educação em um centro de tradições gaúchas: o caso de um CTG de negros”, realizada com os sócios do Centro de Tradições Gaúchas Clareira da Mata, localizado no município de Caçapava do Sul, no Rio Grande do Sul. A investigação seguiu os passos metodológicos de um estudo de caso, identificou como as atividades desenvolvidas por um CTG de negros podem influenciar na educação dos filhos dos associados. A problematização foi possível através dos objetivos sustentados por referências bibliográficas, experiências e vivências que apontaram as relações raciais e os aspectos educativos presentes nas atividades do CTG.

Foram entrevistados dois patrões, representando as chefias do CTG, três primeiras prendas, e cinco peões e prendas.

Por intermédio das falas desses sujeitos e da literatura que sustentou a pesquisa, percebeu-se que em Caçapava do Sul os negros sofrem com a discriminação racial, mas pouco conseguem fazer para mudar a inserção dos afrodescendentes no que se refere à Constituição Federal de 1988, seu cap. I, art. 5º, p. 10, sobre as igualdades raciais.

O Centro de Tradições Gaúchas Clareira da Mata foi criado com a finalidade de absorver os negros trabalhadores nas fazendas do interior do município, cujos patrões freqüentavam CTG. E como brancos e negros não dançavam na mesma sociedade, os negros, opondo-se à discriminação, formaram um CTG para si.

Sabe-se que a separação étnico-racial em Caçapava do Sul remonta ao período da escravidão. O sentimento de escravo, de homem de segunda classe, imposto pelo branco, permanece no coração dos negros caçapavanos. Assim, para fugir da humilhação de serem impedidos de entrar nos bailes e festas do CTG de brancos, resolveram, na década de 1970, criar um CTG com acesso somente para famílias de etnia negra.

Não havendo negros com conhecimentos e experiência sobre a estrutura do CTG, foram se valer da experiência dos brancos. Reuniram-se e propuseram seus desejos, como pode ser percebido no relato de um entrevistado.



(...) eu morava para fora... e quando vinha na cidade passava aqui na praça, via um galpão de tábuas que me chamava a atenção... Era o CTG Sentinela (CTG de brancos), que iniciou com um galpão na praça, aí eu passava ali, achava muito lindo... e eles me convidavam, eu chegava ali, tomava chimarrão, churrasqueava com eles, porque todos eram meus amigos... Aí eu pensava... comecei a pensar nisso aí... num CTG para negros (...) E eu fui pensando em fazer um CTG para nós, só que não se ajeitava uma oportunidade. Um dia eu fui no programa do Antonio Carlos, na Rádio... E ele disse que milagre vocês não terem feito um CTG! Ele bem assim... Eu disse Antônio Carlos, eu quero fazer um CTG para nós, só não sei por onde eu saio? Que condições nós temos de fazer... Aí ele disse, olha tu procura o seu Zeno e ele vai... E eu te ajudo, no que eu puder, tu procura Seu Zeno que ele vai te indicar o que tu tem que fazer, e ele vai ver se tu tem condições de fazer um CTG. Eu saí dali, era num domingo e tinha jogo no estádio, eu tirei o meu Zeno do Estádio... "O meu Zeno! O Antonio Carlos me falou num negócio que eu queria fazer e o indicado era o senhor (...)" (Fala de um entrevistado).

Os negros de Caçapava do Sul, em sua maioria empregados rurais, pequenos agregados, criados e dependentes de famílias brancas, sentiam-se rejeitados quando desejavam fazer parte das atividades do único CTG da cidade, Sentinela dos Cerros, entidade exclusivamente de brancos. Essa rejeição aumentava o desejo dos negros caçapavanos de não deixar desmerecer os feitos de sua participação na Revolução Farroupilha, conhecidos como Lanceiros Negros. Assim, o senhor Hélio articula com o senhor Zeno como criar o centro de tradições, lugar para os negros também se encontrarem, discutirem interesses, expressarem alegrias, projetarem sonhos e cultuarem suas tradições.

O nome do CTG foi inspirado na origem da palavra Caçapava, que na língua dos índios charruas, habitantes do local, pronunciava-se "caá-ça-paba", que significa Clareira da Mata.

Foi no interior da comunidade do CTG Clareira da Mata que informações foram cruzadas entre os saberes e conhecimentos sobre as relações raciais e as comemorações regionais em uma população de negros e brancos, em que o discurso da não-existência do racismo é evidenciado na própria negação: é orgulho para os habitantes do município dizerem "racismo não é problema". Aqui todos são iguais, negros e brancos dividem os mesmos espaços.

ESTRUTURA DOS CTGS

O primeiro centro de tradições no Rio Grande do Sul foi criado em 1948, por um grupo de estudantes do Colégio Júlio de Castilhos de Porto Alegre, considerado na época a escola-padrão do Estado.

A fundação desse primeiro centro de tradições gaúchas incentivou, em 1966, o nascimento do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) que congrega entidades nativistas do Rio Grande do Sul. O MTG criou normas para os CTGs que se proliferaram no interior desse Estado e em outras unidades da Federação.

Nos documentos dos centros de tradições gaúchas, lê-se que os CTGs são entidades associativas com finalidades socioculturais, com estatuto próprio e uma diretoria composta por presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e conselho fiscal designados por nomenclatura simbólica representativa da linguagem campeira.

Assim, presidente é o patrão que, na linguagem do campo, é o dono da casa em relação aos empregados. Vice-presidente é o capataz, administrador de fazendas ou estâncias. Secretário é o sota-capataz, subordinado ao administrador. Tesoureiro é o agregado fiel. Agregado é aquele que vive em fazenda alheia, cultivando certa porção de terra e prestando serviço ao proprietário alguns dias por semana mediante remuneração. Quando é pessoa de confiança do patrão, chama-se agregado das pilchas, isto é, responsável por qualquer objeto de valor do patrão e de sua família, como anéis, roupas, arreios do animal.

Sócio, nos CTGs, é o peão, o trabalhador rural. Sócia é a prenda, mulher, moça, menina. Os conselheiros são os vaqueanos, homens de confiança. O peão caseiro é a pessoa encarregada de zelar pela conservação e manutenção das dependências dos CTGs. A sua contratação pelo patrão simbolicamente se designa como "condição de ajuste".

Os CTGs organizam-se em departamentos chamados invernadas, lugar que, nas estâncias gaúchas, serve para engordar os novilhos durante o inverno, fazer cruzamentos e alguma criação especial. Os titulares das invernadas são chamados de posteiros, termo com que se designam os vigias do gado, na lida campeira.

As atividades desenvolvidas também recebem denominação que simboliza a estrutura e organização da vida de trabalho nas estâncias. Assim, a charla é uma reunião administrativa da patronagem ou do conselho de vaqueanos. O chimarrão é uma reunião de confraternização entre sócios, em todos os níveis hierárquicos, em que se fazem prestações de contas e são realizadas as atividades do CTG.

O chimarrão festivo é uma reunião artístico-cultural que não é exclusiva dos associados, conta com a participação de convidados especiais e às vezes é aberta ao público.

A ronda, vigília cívica, é um evento da Semana Farroupilha, período destinado aos feitos dos gaúchos na Revolução Farroupilha. A ronda ocorre nos locais onde arde a chama crioula, e costuma ser ornada com apresentações artístico-culturais.



O fandango é um baile animado por música regional gauchesca, sempre ao vivo, do qual participam somente pessoas tipicamente trajadas com vestimentas tradicionais gaúchas.

A lida é uma reunião de trabalho, que pode ser geral ou restrita a determinados setores, como tesouraria, secretaria ou invernadas.

As tropeadas são excursões oficiais dos centros de tradições gaúchas, quase sempre com cunho cultural.

O dia 20 de setembro faz parte do calendário de eventos do Estado, do município e da Semana Farroupilha, considerada o período comemorativo dos feitos da Revolução Farroupilha. As festividades são realizadas com desfiles de cavaleiros distribuídos em piquetes, além de fandangos, rondas e palestras que relembram a história dos heróis farrapos.

A Semana Farroupilha começa no dia 13 de setembro para todos os centros de tradições gaúchas. É uma expressão da cultura gaúcha presente em exposições como vitrines, em ranchos¹ no interior de instituições, entidades, escolas e repartições públicas.

As festividades iniciam com o desfile de cavaleiros, em que peões e prendas demonstram suas habilidades campeiras, trazendo também representações das lides para abrilhantar o cortejo. À noite, em todos os CTGs acontecem os fandangos; à tarde, os chimarrões infantis acolhem a piazzada² que também tem seus momentos para dançar.

Em Caçapava do Sul, toda a população participa das comemorações da Semana Farroupilha, independentemente de cor, status social e gênero.

Esse movimento da sociedade tem características especiais no município. Durante o dia, todos são vistos e tratados com igualdade; à noite, na hora do baile, a igualdade acaba. Cada etnia tem seu próprio salão de baile.

O CTG CLAREIRA DA MATA

O Clareira da Mata organizou-se como CTG de negros caçapavanos e vem funcionando, para alegria de seus fundadores e de todos os associados. Como todo e qualquer CTG, desenvolve as atividades recomendadas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG).

Entre essas atividades, destacam-se os fandangos de posse, que evidenciam a alegria e o conagração de seus associados. Realizados após a eleição da patronagem, têm o objetivo de apresentar aos sócios o grupo que irá tomar posse e dirigir o CTG por um período de dois anos. Há discursos de quem entrega o cargo e de quem recebe, e falas de compromisso com os destinos da entidade. Proferem-se agradecimentos àqueles que ajudaram a manter o CTG, acrescidos de promessas e sonhos de quem está assumindo.

Os fandangos de datas festivas constam do calendário oficial das atividades do CTG. Os mais freqüentes são os de Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Namorados, Dia dos Pais e Natal. Nessas oportunidades, as famílias se reúnem para fazer suas comemorações, homenagens e apresentações artísticas.

Os fandangos da Semana Farroupilha são os que agrupam o maior número de sócios. Para o gaúcho, essa festa é como o carnaval de quem é carnavalesco. Ele se prepara o ano inteiro, confecciona a melhor pilcha, recheia a guaiaca (carteira) de dinheiro e vem para a cidade. Procura esquecer as suas mágoas, desventuras com a plantação ou criação, e passa a semana inteira dançando, comendo churrasco, desfilando, conversando com os amigos, reunindo as famílias e cultuando sua tradição.

O fandango da prenda jovem é o primeiro baile de que a menina participa à noite, quando é apresentada à sociedade. Com 15 anos de idade, a prenda graciosa é conduzida ao salão pelo braço do pai. Faz seu primeiro desfile na sociedade, sendo aplaudida pelos presentes. Depois que todas as meninas são apresentadas e cumprimentadas pela mãe e pela madrinha, dançam a primeira valsa com seus pais e a segunda, com os pares. Valsa tocada e cantada, conforme a citação (Airton, 1994).

Na doçura de um sorriso ou na meiguice de um olhar, vejo o mundo se curvar, diante de tanta beleza/Meu verso tem mais nobreza, mais aparato, mais vida/Ao ver ente resumida requintes da natureza/É a prenda jovem gaúcha, beleza, graça e ternura/vertente de água pura, brotando ao pé da sanga/ Da linda flor em botão, cheirando a mato e pitanga/É a estrela maior na grande constelação, força viva inspiração que vai lá, canta e graceja/...pra ser dona do universo/Eu não posso cantar no verso por mais poeta que seja/É a prenda jovem gaúcha, beleza, graça e ternura, vertente de água pura brotando ao pé da sanga/Da linda flor em botão, cheirando a mato e pitanga.

Além dos fandangos, outra atividade muito apreciada é o concurso de prendas, realizado em três categorias: mirim, juvenil e adulta³. Acontece de dois em dois anos dentro do CTG, e tem como principal objetivo preparar as prendas para a vida, representando as entidades tradicionalistas em todos os eventos do município.

¹ Rancho é uma espécie de casa, construída geralmente com madeira rústica e coberta de capim santa-fé, que serve para fazer exposições e apresentações artísticas durante a Semana Farroupilha, para rodadas de chimarrão e contar "causos" no seu interior.

² Piazzada na linguagem campeira significa meninos, meninas, crianças.

³ Categorias: mirim, para meninas entre 9 e 13 anos incompletos; juvenil, entre 13 e 17 anos incompletos; adulta, 17 anos. A escolaridade das categorias é, respectivamente, segunda série e sexta série do ensino fundamental e cursando o ensino médio.



Para especificar a finalidade desses concursos, seguem-se as normas do MTG:

Despertar na criança o gosto pelas tradições e estimular nas jovens sua gradativa e natural integração no meio tradicionalista, aproveitando a motivação emanada do espírito associativo predominante na entidade a qual pertence (...); estimular as jovens à participação mais efetiva do MTG, colaborando na organização e realização dos eventos socioculturais e projetos desenvolvidos por esse movimento; elevar o nível cultural e intelectual das prendas, (...) o interesse pelo estudo da Geografia, História, Folclore, Tradição e Tradicionalismo do RS, Geografia e História do Brasil; escolher, anualmente, dentre as candidatas, aquelas que melhor representem as virtudes, a dignidade, a graça, a cultura e os dotes artísticos, a beleza, a desenvoltura e a expressão da mulher gaúcha; envolver comunidades, principalmente nas escolas, visando à divulgação dos princípios e ações do Movimento Tradicionalista Gaúcho.

A citação mostra a necessidade que tem o MTG de motivar as jovens tradicionalistas a participar do concurso de prendas, para inseri-las no meio tradicionalista, aprofundando conhecimentos referentes à cultura geral e, em especial, ao Rio Grande do Sul, com a finalidade de perceberem a importância dos CTGs para valorização e preservação dos tradicionalistas. Tais valores, como já se pôde depreender, têm forte conotação conservadora, inclusive no que diz respeito a relações entre patrões e empregados.

Como o CTG é considerado simbolicamente uma estância, a prenda representa a mulher da fazenda. Por isso, a menina aprende a receber um visitante com dignidade e postura, fazer as honras da casa, isto é, apresentar comportamento adequado e mostrar conhecimentos referentes à cultura gaúcha e a tudo que envolve o CTG.

Comportamento adequado para a instituição significa seguir o regulamento da entidade, obedecendo às normas determinadas no estatuto: utilizar roupas apropriadas, saber receber os visitantes com cordialidade, divertir-se com alegria, sem exagerar nas atitudes, e não ferir outras pessoas.

(...) eu sempre fui muito agitada, de fazer muito barulho, o CTG me ensinou que tem hora para dizer o que se sente, tem hora para se agitar (...) eu aprendi isso lá no CTG, a ter limites, em determinados locais. Para certas coisas, eles me ensinaram que eu não posso chegar no CTG e entrar na cancha de bochas da mesma maneira que eu entro no galpão de fogo quando a gente está em ronda, que eu não posso entrar no salão do CTG da mesma maneira que eu entro em outro clube, grito com um, abano para outro... eu vou entrar e para cumprimentar eu vou fazer um aceno de cabeça, eu não vou entrar gritando. Eles me educaram neste sentido, ter um comportamento mais calmo, mais sereno, até mesmo em casa com minha família. Para mim, ajudou muito a convivência com o povo do CTG. Porque eu sempre convivi com pessoas mais velhas do que eu, que tinham mais experiências de convivência (Fala de uma entrevistada).

ATIVIDADES EDUCATIVAS

A preocupação dos CTGs é manter vivas as tradições dos gaúchos campeiros, exercer uma influência positiva na educação dos jovens, para que possam observar e praticar ações que possibilitem uma convivência sadia na sociedade.

Na pesquisa, os patrões e os demais sócios referiram-se às atividades desenvolvidas pelo CTG como importantes para a formação dos meninos e dos jovens que participam dos rodeios e de outras provas campeiras, como tiro de laço, vaca parada com laço a pé e a cavalo e o jogo de bochas. Pensam que enquanto a gurizada está desenvolvendo essas atividades, afasta-se da rua, das drogas, da delinqüência e da falta de convívio com a família. “O rodeio é um momento de aprendizagem para as crianças, elas aprendem observando os adultos, brincando nas competições com miniaturas de cordas, de acordo com a idade”. Nas competições de vaca parada, elas vão treinando até adquirir conhecimento suficiente para montar e laçar. “A vaca parada é o exercício da gurizada para mais tarde eles se tornarem campeiros”.

As primeiras prendas e as demais sócias fizeram um paralelo das atividades existentes no passado e das que são apresentadas hoje, dizendo que antes faziam chás para debates, oportunidades em que a prenda poderia demonstrar seu nível de conhecimento.

Todos se referem às atividades apresentadas aos domingos, quando as famílias se reuniam no CTG e cantavam, trovavam, declamavam poesias. As mulheres aproveitavam o momento fazendo trabalhos manuais (tricô, crochê), trocavam receitas de culinária, mostravam seus livrinhos de cosméticos. Durante essas reuniões surgiam jantares com pratos sugeridos na hora, “O que vamos fazer agora, quem sabe se faz um carreteiro?”, e assim continuavam reunidos todos em família. Ainda hoje há preocupação com os companheiros, fazem grupos de visitas quando alguém se encontra doente.

Todos foram unânimes em dizer que as atividades deveriam ser ampliadas, pois falta uma biblioteca para incentivar a leitura, bem como mais oportunidades que despertem o interesse e estimulem a criatividade dos jovens.

As prendas manifestaram-se dizendo que o CTG contribui muito com a educação. Nos fandangos, “quando eu era prenda, um casal da patronagem me pegava em casa e me entregava em casa no final do baile, eu ficava sempre por perto de quem me levou, não saía para fora, porque não era permitido”.



Quando as prendas saem para representar o CTG, nos rodeios, têm de usar a pilcha e a faixa, pois precisam estar sempre preparadas para qualquer encontro, debate ou argumentar alguma coisa.

Uma das prendas disse que hoje tem uma filha e acha que a sociedade ideal para ela é o CTG: “Acho que o CTG é o melhor lugar para se criar uma filha”. As crianças se acostumam com as regras e gostam disso, é um ritmo que começa com os mais velhos e vai se prolongando. Elas aprendem a dançar com as pessoas grandes e sabem qual é o sistema.

A respeito da indumentária, as regras são cumpridas. Não era permitido usar vestido acima do tornozelo, e tinha de ser respeitado, por isso a prenda deve usar a bombachinha como uma das peças da indumentária, “(...) acho que mais por proteção, para que a prenda não exponha as coxas ao sarandear com o vestido rodado, pois segundo a tradição a prenda não deve mostrar os joelhos, imagina as coxas”.

Outra prenda lembra que, quando foi primeira prenda e estava começando a namorar, não podia ir para casa acompanhada somente de seu namorado. “No baile eu não podia sair para a rua, no máximo ir até a secretaria; não podia beijar, não podia se agarrar. Eu acho que foi uma grande contribuição que o CTG deu, eu aprendi muita coisa lá dentro, a gente lida com pessoas diferentes, várias cabeças. Na condição de prenda do CTG, não posso ter inimizades lá dentro, mesmo que eu não goste ou seja inimiga de alguém tenho que cumprimentar, abraçar e perguntar se está bem, porque são todos iguais. Em final de baile, mesmo que a gente esteja cansada, tem que estar com o sorriso nos lábios, não pode fazer cara feia”.

Nos eventos, a indumentária obrigatória para a prenda é vestido, saia de armação engomada, bombachinha, sapatilha preta, meias brancas, flor no cabelo do lado esquerdo. Não pode usar jóias, principalmente relógio. Anel e brincos têm de ser discretos. A maquiagem precisa ser leve, nada berrante, porque ela está representando a entidade. “Quando se decide ser primeira prenda, perde-se um pouco da privacidade, tu é vista de outra forma, não é aquela pessoa comum que vai lá e dança, mesmo fora do CTG tu é visada, estão sempre de olho no comportamento, porque a gente é prenda. Notei que estava sendo observada quando participava de uma festa e alguém comentou: não é só no CTG que tu dança bem. Enquanto tu estás no cargo de primeira prenda não deves ficar noiva, casar ou engravidar; teve uma prenda que casou e lhe foi retirada a faixa”.

“Se tiver namorado, não há exclusividade, tem que dançar com todos. O meu namorado sofreu muito com isso, mas agüentou. Se eu dançasse três ou quatro músicas só com ele, alguém da patronagem fazia um sinal para mim e eu tinha que parar, para que outros rapazes pudessem me tirar, mas com tudo isso vale a pena, aprende-se muito”.

Uma outra sócia disse que para a filha dela não faz diferença estar no CTG com a família ou sozinha, “aprendi que o CTG é uma coisa familiar, é impressionante como nossos filhos não se incomodam de ir com a gente no CTG, enquanto em outros lugares eles fazem questão de estar sozinhos, mas lá a gente se reúne em família”. O CTG tem essa propriedade de conseguir incutir a convivência e fazer a cabeça dos jovens, dos de meia idade, e dos idosos. Em qualquer festa todos convivem ali dentro, e mesmo tendo idéias diferentes conseguem se entrosar. Isso vem sendo uma constante através dos anos, porque dentro do CTG não existe nada que possa se fazer sem que os outros vejam. Tudo é muito aberto, muito claro, as pessoas assumem as atividades e não podem negar, até porque estão sendo observadas por todos.

Outra sócia disse que o CTG a ensinou que para tudo tem hora, tem limites. E continua falando: “eu sou órfã de pai desde um ano de idade, fui criada pelo meu avô e ele não ia ao CTG, se associou para eu ir. Eu ia com o patrão e a patroa, mas antes do baile eu ajudava a organizar o salão, fazia os pastéis (mil massinhas), fazia o guisado, cortava batatinha, era tudo feito à mão. Quando estava tudo pronto a patroa dizia, agora tu pode tomar teu banho, vai te vestir e bailar, porque tu já me ajudou. Aprendemos que temos que colaborar uns com os outros para que as coisas andem, inimizades dentro do CTG não existem”.

Outro sócio disse que sua paixão é CTG, bailes, rodeios, cavalos, por isso “60% do que eu aprendi foi dentro da entidade”. Participa sempre de rodeios e para isso precisou ter seus apetrechos. Como não tinha condições de comprá-los, procurou alguém dentro do CTG que pudesse lhe ensinar, “(...) hoje tudo que eu e meu filho usamos é feito por mim. Em consequência também aprendi a cuidar dos cavalos”.

Dentro do CTG, se o sócio não anda dentro das normas ele cai fora. O CTG é uma entidade que preserva. É diferente das outras associações porque contribui na educação e é freqüentado pelas famílias (pai, mãe, avós, tios, vizinhos). “O contexto é diferente, impõe um tipo de comportamento, a cultura do gaúcho fica bem evidenciada. Pelo fato de ser também freqüentado por pessoas de idade muda o comportamento dos jovens, embora a qualidade da programação deixe a desejar”.

No CTG, os adultos transmitem para os jovens valores, comportamentos e atitudes que são vivenciados nas atividades cotidianas. Crianças que passaram a infância, adolescência e idade adulta dentro do CTG manifestam comportamentos diferenciados daquelas que não o fizeram, como, por exemplo:



(...) Posso dizer que muito do que eu aprendi foi dentro do CTG. A minha paixão é CTG, fandango, rodeio. Para participar dos rodeios tenho que estar bem apresentado. Como a indumentária é muito cara, eu encontrei lá dentro uma pessoa que me ensinou a fazer. (...) quase todo o arriamento, tudo que eu e meu filho usamos, sou eu quem faço; como laço, cinto, bainha para faca, as cordas em geral. Às vezes eu via as pessoas no CTG com esse tipo de coisa e não tinha, eu não podia comprar; aí peguei uma pessoa que me ensinou. E, então, foram coisas que aprendi dentro do CTG (Fala de um entrevistado).

Percebe-se que dentro dos centros de tradições gaúchas existem relações de sociabilidade baseadas em conceitos de caráter conservador, o que é marcante principalmente entre os sócios ou dirigentes mais velhos, que buscam manter a ordem como princípio básico da entidade. Princípios positivistas que marcaram a organização e o pensamento político no Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX, permanecem nos CTGs.

Como as normas do CTG são muito rígidas, existe uma continuidade, passada de geração para geração, desde a década de 1940 até hoje.

O comportamento das pessoas que freqüentam é bem controlado, em qualquer deslize é chamada a atenção do sócio; primeiro é advertido e na segunda infração é suspensão; e, se reincidir, é expulso do quadro social. O CTG não admite sócios homens portando brincos, tatuagens, cabelos longos, tampouco pessoas com comportamentos considerados mais ousados, embora aceitos em outros ambientes, tais como beijo na boca, agarramentos. Também não se aceita que mulheres com filhos e sem maridos façam parte do quadro social.

Depois que a prenda entra no CTG, não pode sair sozinha para fora com rapazes, e se sair não poderá retornar.

A prenda menor de idade, para participar das festividades, deverá sempre estar acompanhada de seus pais ou responsáveis, que a levam e se comprometem a deixá-la em casa no final do evento. Todos que deixam seus filhos sozinhos no CTG consideram que estão em família, pois cada sócio olhará por eles como se fossem os seus próprios filhos, conforme afirma esta entrevistada:

(...) eu posso mandar meus filhos sozinhos para o CTG. Fico tranquila, porque sei que eles estão seguros, é como se eles estivessem em casa. Vejo o CTG como se fosse a minha casa, ali é uma família, uma grande família. Tanto é que se o CTG tem algum problema todos correm para fazer alguma coisa, para não fechar as portas, porque é o que a gente tem de melhor aqui (...).

OS INTEGRANTES DO CLAREIRA DA MATA E O RACISMO

Foi dito pelos patrões “que assim como tem negro racista, tem branco racista”. Um deles disse que conhece toda a comunidade de negros e de brancos do município, o que lhe privilegia receber convites para participar do CTG dos brancos, mas declina, pois prefere ficar conversando com seus amigos negros para não ser olhado com indiferença, ou ouvir murmúrios do tipo “O que este negro está fazendo aqui?”. Constrangimentos como esses foram superados com a construção do CTG de negros, que está dando certo “graças a Deus!”. Quem vai ao CTG dos negros “são os amigos da cor da gente”. Faz parte do espírito do branco a discriminação contra os negros. “No CTG ficamos à vontade, damos risadas, contamos casos”.

Em meio a essa posição, foi dito que Caçapava é uma cidade racista e que induziu um testa de ferro, um negro, a criar o seu CTG com vantagens e ajuda dos brancos. “Os brancos deram uma mãozinha para os negros terem o seu lugar.”

Alguns sócios foram enfáticos ao dizer que os negros “têm os mesmos direitos ao lazer e ao desenvolvimento”. A discriminação está na sociedade e se os negros não tivessem criado seu próprio CTG, não teriam a oportunidade de pertencer e cultivar o tradicionalismo dentro da cidade. A atitude do negro, aceitando a orientação do branco para criar seu próprio CTG, mostrou que ele é capaz de gerenciar seu lazer, administrar seus desejos e objetivos, mantendo sua origem e mostrando que seus papéis sociais não são diferentes. “O negro pode e sabe gerenciar seu próprio CTG, tem a mesma capacidade que os brancos.”

A maneira de as pessoas superarem a discriminação é “fazer e não simplesmente falar”, disse uma prenda. Os negros não fazem o que os brancos fizeram. Os brancos barraram a entrada dos negros no seu CTG. No CTG dos negros, o branco que quiser freqüentar, entra, dança e sai a hora que quiser, estando ou não acompanhado dos patrões. Entra e sai pela porta que quiser. Aqui não se limita tempo de visita em função da cor, destacou outra prenda.

O convívio na comunidade de Caçapava do Sul é amistoso, brancos e negros se conhecem desde a infância, salientaram alguns entrevistados. “Os brancos sabem das pessoas que somos e do trabalho que fazemos. Podemos até trabalhar juntos, mas quando chega a hora do lazer a discriminação se instala. Não sei se isso é racismo ou se é preconceito, só sei que sinto um separatismo violento, cortante. Estamos tão marcados por esses procedimentos, tão cortados, que nos revoltamos e retribuimos da mesma maneira, embora conscientes de que esta atitude não aproxima, gera mais atrito, é assim que a gente se sente mais oprimido”, diz a mesma entrevistada.



Uma das sócias diz que quando era adolescente sentia-se mais discriminada do que agora. Hoje consegue se impor através da sua capacidade, da conscientização que vem adquirindo por intermédio de exemplos dos mais velhos e trabalhos humanitários desenvolvidos. Afirma que não é só no CTG dos negros que vê a separação, essa atitude se amplia para todos os demais CTGs.

Outra entrevistada assim se referiu: “Nós, que estudamos um pouco e temos uma experiência de vida, talvez não sejamos olhados de maneira diferente ou não nos sentimos diferentes em uma sociedade de brancos, mas as pessoas antigas e conservadoras sentem-se mal em CTGs de brancos, perdendo as condições de olhar de igual para igual. Então o CTG dos negros é o lugar onde a gente se sente em casa, lá expressamos nosso riso, nossa alegria, e nossa dança. É uma maneira de vivenciarmos nossos valores, ensinando e convivendo em sociedade, em família, por isso não considero que o CTG de negros sirva de exclusão social. Eu não gostaria de ver meu filho sendo olhado de maneira diferente em um CTG de brancos, mas ele tem a liberdade de optar qual CTG deve freqüentar, porque, embora tenha pele clara, ele tem consciência de que é negro.”

“Nossa discriminação vem de berço, fomos criados sabendo que negros e pobres não deveriam ter acesso a determinados locais. Fomos criados para servir as famílias que nossos antepassados serviam. Para sair dessa tive que chutar a barraca e mudar o rumo da história”, diz a entrevistada. “Eduquei minha família no CTG dos negros, porque acho que devo ser fiel a minha origem. Percebo que meus filhos não se sentem tão discriminados como eu, porque estão vivendo uma história diferente da minha, sentem-se mais próximos da igualdade.”

No CTG, enquanto os pais jogam bocha, as crianças estão lá dentro aprendendo o funcionamento, as regras. Todas as atividades são educativas, os bailes infantis, as invernadas artísticas, os rodeios, tudo incentiva as crianças a aprender”.

Todo guri tem seu cavalo para tomar parte dos rodeios e até aprende a manejar o laço e o cavalo, e aos 13 ou 14 anos já vai laçar com os adultos. “Nos rodeios, todos podem participar, independentemente da indumentária; já nos desfiles todos devem estar bem apresentados, cavalo bem encilhado, bem gordo, se não for assim o CTG não permite a participação. Para desfilar tem que ser bem apresentado”.

No CTG, o que consta no estatuto tem de ser cumprido, desde o horário para começar e terminar os bailes até a indumentária. A pilcha é obrigatória, tanto para quem assiste quanto para o conjunto que vai animar as festas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa foi possível identificar que os CTGs nasceram do desejo das lideranças gaúchas de manter vivas as lembranças dos guerreiros farrapos e das atividades das grandes fazendas, lugar onde não se pode ignorar a existência da mão-de-obra escrava.

Esses escravos arregimentados das fazendas para se unir às tropas farrapas, imbuídos do desejo de liberdade e de igualdade, lutaram até tombar. Essa luta, que acendeu a chama crioula de todos os CTGs, esconde por trás de sua fumaça a discriminação.

Na tentativa de preservar a memória da Revolução Farroupilha, um grupo de estudantes cria o primeiro centro de tradições gaúchas, porque achava difícil imaginar a sobrevivência e a preservação da memória do Rio Grande sem a existência de grupos que tentassem reproduzir essa memória.

Os centros de tradições gaúchas, sociedade sem fins lucrativos, passaram a existir no Rio Grande do Sul na década de 1940. Como entidade sofre todo o tipo de implicações sociais, especialmente as discriminações raciais.

O negro, que no período de 1940 a 1970 compreendia muito pouco de seus direitos sociais, ficava atrelado a convites, à deferência de alguns patrões que selecionavam as suas preferências para compartilhar as atividades.

O espírito de conscientização do negro e o desejo de partilhar tal atividade com os membros de sua raça despertam no coração de um negro, privilegiado por cair na simpatia de um patrão, que participava da criação do primeiro CTG de brancos. E, num momento de reflexão, encontra no seu coração a vontade de oferecer a sua raça a mesma oportunidade de conversar, tomar chimarrão, participar de lides campeiras, usar a indumentária gaúcha, fazer parte dos desfiles, dos rodeios, dos fandangos, desfazer o preconceito. Por que os brancos podem e os negros não? Com esse desejo, um negro enfrenta preconceitos, dificuldades de linguagem e de relações, para penetrar nos meandros do CTG de brancos e de lá extrair conteúdos para o CTG de negros.

Rompe-se assim o discurso da chama crioula, que fumegava no CTG de brancos e que agora passa a fumar no CTG de negros, “dando cor aos CTGs”.

O CTG de negros sofreu com a discriminação, mas não deixou de considerar, como um aspecto importante nas suas relações, a aceitação de pessoas brancas que querem participar das suas atividades.



Conforme a fala de um entrevistado, os negros não barram a entrada dos brancos no seu CTG, são afetuosos e cordiais com os visitantes. Isso já não acontece com os brancos, como, por exemplo, na Semana Farroupilha. Durante o dia todos parecem iguais (gaúchos), à noite, na hora do baile, a igualdade acaba e a segregação começa.

(...) Era Semana Farroupilha e a gente recebeu um convite para visitar outro CTG: CTG de branco. Montamos uma comitiva da patronagem e fomos. Levamos prenda, peão, tudo direitinho. Chegamos na porta do CTG e comunicamos que estávamos em visita, que trouxemos nossas prendas para participar do baile. E aí nos deram tempo para nós ficar lá dentro. Limitaram em cinco minutos, entrar dançar uma música e sair. Entramos, dançamos, não nos convidaram para sentar, e de vez em quando um da patronagem deles nos olhava, como quem diz e aí? Não vão (...) eu nunca mais visitei outro CTG, não tenho necessidade de ser agredida (...) (Fala de uma entrevistada).

Na citação da entrevistada, nota-se o aspecto de discriminação racial que é evidente em Caçapava do Sul: pela existência do desrespeito do branco com o negro e por haver um CTG de brancos e outro de negros.

Somos discriminados e discriminamos com igual competência e pertinácia a ponto de se poder considerar a discriminação um componente do nosso modo de ser brasileiro. É estranho, mas a experiência de ser discriminado não elimina a possibilidade de discriminar (Silva, 1988).

Nas invernadas⁴ (artísticas), o negro é convidado a participar de apresentações fora das sedes do CTGs. O Clareira recebe convite para se apresentar em escolas e muito pouco em outros ambientes. Portanto, a discriminação, embora velada, não foi de todo eliminada, o que se evidencia na divergência de opiniões dos sócios.

Um entrevistado faz referência, dizendo que a patronagem do CTG é discriminatória quando exclui o branco, “o que esses brancos vêm fazer aqui?”. Se na eleição aparece uma chapa com brancos, os companheiros mais antigos, os conservadores, articulam-se para derrubá-la.

O Clareira da Mata faz questão de destacar suas atividades como realmente voltadas só para negros, o que culturalmente acrescenta pouco ao povo caçapavano. A Constituição brasileira diz que somos todos iguais, independentemente de cor, e nenhum estatuto de CTG diz que brancos e negros devem participar de atividades sociais em locais separados. “Na minha vida já pensei diferente, hoje minha opinião é outra sobre a cultura negra”. O Clareira da Mata centra suas atividades somente na cultura negra e não se volta para o âmbito geral da sociedade; parece que continua com o processo discriminatório semelhante àquele do patrão/peão. Numa metáfora colorida, ele trocou de cor: o que era feito pelo branco, agora também é feito pelo negro – somos iguais, autoritários, formalizando a discriminação em nome do preconceito.

A princípio ele buscou, no exemplo da cultura branca, uma possibilidade de transmutar a sua cultura de negro, passando a negar esta cultura e a reproduzir a outra. No Clareira da Mata não há reprodução do colorido de suas vestes, da alimentação, dos penteados, da música, da dança, das benzeduras, dos tambores, da religião. Tudo é reproduzido conforme norma dos brancos.

Percebeu-se, no transcorrer da pesquisa, que alguns negros, principalmente os mais jovens, quando têm oportunidade de ir ao CTG de brancos, fazem-no com o intuito de bagunçar. Mesmo conhecendo as regras gerais impostas pelos CTGs, ignoram-nas e ultrapassam os limites, gerando constrangimentos e desavenças. Cria-se um conflito que a pesquisa não identificou por não ser seu objetivo: quem começou primeiro, se o branco ou o negro.

Quando se refere à reprodução das atividades de brancos dentro do CTG de negros, entende-se que o negro ainda tem necessidade de se identificar como gaúcho, cultuando as tradições porque se sente um contribuidor na formação desse povo, orgulhando-se da atuação dos bravos antepassados que participaram da Revolução Farroupilha, anunciando um novo marco na história do Rio Grande do Sul. Um marco que até hoje não foi esclarecido com a Batalha dos Porongos. Não se sabe o que ele quer reproduzir, sua exterminação ou a contribuição para a geração de um povo chamado gaúcho.

Na busca para compreender como se processa a educação no âmbito do CTG, tornou-se necessário saber como as pessoas aceitam as regras determinadas pelo MTG. Sabe-se que toda a sociedade impõe normas a seus cidadãos. O Centro de Tradições Clareira da Mata faz o mesmo, determina regras, as quais vão auxiliar na convivência de seus sócios e demais grupos. Embora dentro do CTG elas sejam cumpridas à risca, fora, às vezes, são ignoradas.

A pesquisa mostra que é fundamental o processo de construção de identidade acontecer auxiliando as pessoas a elevarem sua capacidade de conviver em sociedade, respeitando regras, valorizando indivíduos e reconhecendo que eles fazem parte de um processo de desenvolvimento social.

Foi possível constatar que as atividades desenvolvidas no CTG têm facilitado o cultivo dos valores da convivência, da equidade, do amor, da não-violência. Essas atividades levam a inferir que os princípios, os objetivos e as normas que estruturam os CTGs fortalecem os laços de cidadania e de autonomia dos sujeitos congregados, como patrões, peões, prendas, independentemente da idade, nível de instrução ou condição financeira.

Na análise das questões sobre a educação, pode-se dizer que ela enseja condições entre as posições formais e não-formais dos locais de sistematização de aprendizagens.

⁴ Invernada é a designação dada a departamentos dentro do CTG, como o artístico, o cultural.



Educação não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, é um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social, regido por princípios básicos que fundamentam este sistema, como a continuidade, conservação, ordem, harmonia e equilíbrio (Durkheim, 1973, p. 47).

Durkheim diz que a educação é peça fundamental para que o sistema social se estabeleça, observando as normas preestabelecidas, garantindo o equilíbrio, dando seqüência aos esquemas que as regulam, permitindo que haja interação, compreensão e flexibilidade. Contribui, através de atitudes ponderadas, para que a sociedade progrida.

O CTG, embora não seja local de aprendizagem formal, acadêmica, é sim um local de atividade que se formaliza no âmbito de suas tradições estatutárias, fazendo valer como lei suas normas e princípios, tais como questões disciplinares, morais, de convivência, estrutura familiar, socialização.

Caçapava do Sul, como os demais municípios do Brasil, sofre com a discriminação racial. Toda a sociedade parece consciente dos infortúnios sofridos pelos afrodescendentes, mas pouco ou nada consegue fazer para mudar. Por isso, recomenda-se continuar a pesquisa, aprofundando as questões de auto-estima: o que está sendo realmente comemorado na Semana Farroupilha, a história dos latifundiários ou o extermínio dos negros das charqueadas e da Batalha de Porongos? O que o negro busca no CTG, a igualdade com o branco ou a identificação

com as diferentes etnias? Essas e outras questões poderão transcender o problema trabalhado nesta pesquisa, mas é possível constatar que:

Foram identificadas relações raciais entre negros e negros, consideradas positivas por terem conseguido seu espaço de lazer, passando a compartilhar valores, costumes e conhecimentos, fortalecendo-se como grupo; entre brancos e negros são agressivas, pela não-aceitação do branco em compartilhar espaços de lazer com o negro.

- os aspectos educativos presentes nas atividades desenvolvidas pelo CTG têm sua origem na cultura do branco, fazendeiro, latifundiário.
- a indumentária e o baile da prenda jovem (*debut* das filhas) reproduzem os filhos da aristocracia.
- a culinária deixou de lado pratos típicos da cozinha dos escravos, como o mocotó, alimento criado por eles que aproveitavam as partes do animal jogadas fora pelo branco.
- o CTG reproduz tudo, menos a identidade da raça (fazendas, casa boa, carros, cavalos crioulos, apetrechos do cavalo).

O sentimento discriminatório não é solucionado, mas amenizado na fantasia de possuir um CTG igual ao dos brancos.

Os negros têm o mesmo que o branco: o seu CTG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrão NS. *História do município de Caçapava do Sul*. 3.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1992.
- Aguiar JR, Souza C. "Negro de 35". In: *A Marca do Sul*. CD, v. 4.
- Airton F. "Canção à jovem gaúcha". In: *O Melhor de Tchê Barbaridade*. CD, 1994.
- Assunção E. *Nós, os afro-gaúchos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.
- Bastide R, Fernandes F. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito da cor*. São Paulo: Nacional, 1959.
- César G. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- _____. *et al. RS: economia e política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
- Durkheim E. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.
- Estatuto do Centro de Tradições Clareira da Mata. Caçapava do Sul, 1974.
- Fagundes AA. *Curso de tradicionalismo gaúcho*. 4.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2002.
- _____. *Indumentária gaúcha*. 7.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1996.
- Ferreira ABH. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- Freitas G. "Eu reconheço que sou grosso". In: *Garotos de Ouro: Obrigado, Patrão Velho*. CD, s/d.
- Flores M. *História do Rio Grande do Sul*. 5.ed. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1996.
- _____. *Modelo político dos Farrapos: as idéias políticas da Revolução Farroupilha*. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- _____. *República rio-grandense: realidade e utopia*. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2002.
- Gohn MG. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Laytano D. *Folclore do Rio Grande do Sul: levantamento dos costumes e tradições gaúchas*. Caxias do Sul/Porto Alegre: Educ/Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes/Martins Livreiro, 1984.
- Lamberty SF. *Abc tradicionalismo gaúcho*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.
- Lazzarotto D. *História do Rio Grande do Sul*. 4. ed. rev. e atualizada. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- Ludke M, André M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Maestri M. Guerra Farroupilha: história e mitos. *Revista Espaço Acadêmico*, 2003, v. 2, n. 21, p. 4-8 (disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/021/21cmaestri.htm>).
- Medina AS. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2.ed. Porto Alegre: AGE, 2002.
- Perrot M. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Rocha C. *O abc das danças gaúchas de salão*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2002.
- Serrão M, Baleeiro MC. *Aprendendo a ser e conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- Silva PBG. "Socialização e formação da identidade". In: Triunpho V. *Rio Grande do Sul: aspectos da negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- Silva PBG (org.). *Multiculturalismo e ensino fundamental: da pesquisa à sala de aula*. São Paulo: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, 2001.
- Triunpho V (org.). *Rio Grande do Sul: aspectos da negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- Triviños ANS. *Introdução à pesquisa e ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- Zati C. *Sul*. Curitiba: Ed. Núcleo, 1998.



Irmãs Negras Missionárias de Jesus Crucificado: pedagogia religiosa e política institucional

OLGA VIEIRA

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL E
MISSIONÁRIA DE JESUS CRUCIFICADO
olgav.voy@terra.com.br

ORIENTADORA
MALVINA DORNELES (UFRGS)

O presente artigo, ao apresentar a pesquisa desenvolvida no 3º Concurso Negro e Educação, pretende dar visibilidade ao movimento ético-estético de uma pedagogia religiosa construída na caminhada do Grupo de Irmãs Negras, Missionárias de Jesus Crucificado, no período de 1986 a 2004, cujos redimensionamentos apontam para uma nova política institucional e criam novos sentidos para a vida religiosa. A idéia da pesquisa originou-se no Fórum Social Mundial de 2003, em Porto Alegre, quando a autora deste artigo e irmã Maria Raimunda Ribeiro da Costa refletiam sobre os quase vinte anos de caminhada do Grupo de Irmãs Negras, em sua congregação. O propósito do estudo foi investigar se a história pedagógica do Movimento das Irmãs Negras, Missionárias de Jesus Crucificado, no período 1986-2004, em seu viés político-racial-educativo-ético-estético, traduz um “modo-abertura-de-novos-caminhos” (Santos, 2000, p. 269), identificando possíveis rupturas e ressignificações nas fronteiras da própria concepção de vida e de suas relações com a vida religiosa, em especial, e com a sociedade, em seu sentido mais amplo.

Passados alguns meses, após o Fórum, irmã Raimunda enviou uma folha impressa com a proposta do 3º Concurso de Dotações para Pesquisa: Negro e Educação. O projeto foi contemplado e, em agosto do mesmo ano, a autora iniciou o trabalho de pesquisa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como autora da pesquisa e, ao mesmo tempo, religiosa dessa congregação, Olga viveu as possibilidades e as dificuldades desse duplo papel. Por um lado, teve acesso privilegiado aos documentos e aos protagonistas. Por outro, precisou exercitar uma visão mais externa, que levasse a uma análise mais aprofundada dos processos registrados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como autora da pesquisa e, ao mesmo tempo, religiosa dessa congregação, Olga viveu as possibilidades e as dificuldades desse duplo papel. Por um lado, teve acesso privilegiado aos documentos e aos protagonistas. Por outro, precisou exercitar uma visão mais externa, que levasse a uma análise mais aprofundada dos processos registrados.

As visitas às irmãs participantes desta pesquisa, as entrevistas, a observação, o conhecimento da realidade onde vivem e sua missão, foram enriquecidas com a leitura dos relatórios dos encontros e documentos oficiais da congregação. Essa metodologia teve a intenção de fazer o caminho das sete edições dos encontros de irmãs negras, e perceber os avanços políticos na construção da autonomia e da cidadania e o impacto na história da congregação, como também uma releitura do processo de unificação das duas classes, na perspectiva exclusão/inclusão, igualdade/diversidade.

A importância dessa aproximação mais demorada foi percebida através das visitas, porque os fios da memória fluem com singeleza nos variados e diversos momentos da vida cotidiana. Algumas vezes, permanecemos à mesa do café durante um tempo prolongado, onde rimos e choramos juntas. A autora, como membro da mesma instituição, não fazia idéia da dimensão profunda de vivência dolorosa pelas quais passaram essas colegas em suas trajetórias de vida, e do grande esforço coletivo em superar tal situação, sem rancor, para criar condições de uma igualdade não romantizada, respeitando a diversidade.

O desenvolvimento da pesquisa de campo procurou contemplar suas falas, permitindo o resgate de sentidos construídos sobre raça, racismo, identidade, poder, inclusão/exclusão, igualdade/diversidade, que se formaram ao longo de suas trajetórias de vida, uma vez que as experiências desenvolvidas trazem as suas interpretações de mundo.

A pesquisa, dessa forma, baseou-se principalmente na perspectiva das irmãs oblatas, negras, discriminadas no âmbito da congregação.

AS CORES DA INSTITUIÇÃO: MISSIONÁRIAS CORISTAS E MISSIONÁRIAS OBLATAS

A congregação religiosa, à qual pertencem as irmãs negras, foi fundada em 3 de maio de 1928, "para dar continuidade à Associação das Missionárias de Jesus Crucificado" (*Nossa história*, 1998, p. 57) que, desde 1922, reunia moças e senhoras, brancas e negras, em locais e horários diferentes, sob a presidência da jovem campineira Maria Villac. O depoimento de irmã Lydia da Conceição Pompeo¹ revela: "Eu já conhecia a irmã Maria Villac, que se reunia com a gente na Igreja de Santa Cruz, em Campinas, e, às vezes, na casa dela mesmo, com as outras, diferentes da gente [ela se refere aí às moças ricas, filhas dos barões do café], só que a reunião era feita em dias diferentes (...)" (Pinto, 2003, p. 48-49).

Foi fundador da congregação dom Francisco de Campos Barreto², segundo bispo da diocese de Campinas, São Paulo, (1920-1941) e co-fundadora, Maria Villac, ex-presidente da associação, eleita madre geral da congregação, cargo que ocupou até 1969, e suas dez companheiras da antiga associação, sendo sete irmãs brancas e três irmãs negras. Foram, porém, consideradas como fundadoras somente as irmãs brancas³. Originalmente, organizada com divisão de classes [e raças]⁴, a congregação reedita em seu interior a realidade de um sistema político-econômico-social, herança da estrutura escravagista e subordinadora da sociedade brasileira, ou seja, de uma mentalidade classificatória e hierárquica. As primeiras Constituições (1930), documento que normatiza a vida da instituição, trata no capítulo II da composição do Instituto (Congregação) em dupla classe:

8. Compõe-se o Instituto de uma dupla classe de religiosas, isto é: irmãs missionárias coristas⁵ e irmãs missionárias oblatas⁶. Às missionárias coristas competem principalmente o governo do Instituto, a direção e atuação das próprias obras do Instituto; às oblatas compete de maneira particular atender ao desempenho dos afazeres domésticos nas casas do Instituto.

¹ Uma das fundadoras, negra.

² Primeiro bispo de Pelotas, Rio Grande do Sul, nomeado por Pio X, através da bula "*Dilectis Filiis*, de 12 de maio de 1911".

³ No decorrer da história do movimento das irmãs negras, as primeiras missionárias oblatas recebem o reconhecimento como fundadoras também. "A tradição da congregação considerava, como fundadoras, apenas as oito primeiras missionárias coristas. (...) Dom Barreto, no Decreto de Fundação da Congregação, exarado a 3 de maio de 1928, já deixava definido que seriam duas classes: irmãs missionárias e irmãs oblatas. Assim sendo, a congregação só se completou com a entrada das primeiras três missionárias oblatas. Por isso essas três irmãs, Maria do Espírito Santo Ferreira, Lydia da Conceição Pompeo e Anésia Miquelina de Andrade, são também consideradas fundadoras. Elas entraram realmente antes da Fundação Oficial da Congregação. A imprecisão desse dado histórico foi clarificada pela Circular 11/96 de 4 de agosto de 1996, da superiora-geral, irmã Cirene Tereza Bünhemann e sua equipe" (*Nossa história*, 1998, p. 61).

⁴ Acréscimo da autora.

⁵ O nome "corista", no início da congregação, designava as irmãs destinadas ao trabalho missionário direto. Tirado de ordens e congregações religiosas que cantavam o ofício divino em coro, este nome foi durante muitos anos impropriamente usado na congregação, pois as irmãs não cantavam o Ofício. Mais tarde, "corista" foi substituído por "missionária" (*Nossa história*, 1998, p. 59).

⁶ Oblatas vem de oblação, doação, entrega total de si. O nome "oblata(o)" era dado, nas congregações, às(aos) religiosas(os) que se ocupavam dos serviços domésticos.



9. Somente às religiosas missionárias coristas compete o direito do voto ativo e passivo, à norma das Constituições. Mas todas as irmãs formam uma única família religiosa, participam das mesmas indulgências, dos mesmos privilégios e das mesmas graças, e em caso de morte têm direito aos mesmos sufrágios. Da mesma forma, estão todas igualmente obrigadas à observância das Constituições e à comum disciplina religiosa, tendo todas direito ao mesmo tratamento.

12. A ordem de precedência entre as irmãs é a seguinte: a madre geral precede todas as irmãs, mesmo as superiores locais, sempre e em toda parte ocupando o primeiro lugar em todas as casas da congregação; vêm, a seguir, as consultoras gerais (...). As irmãs missionárias coristas precedem sempre as irmãs oblatas.

O capítulo XIV trata das oblatas, especificamente, os números de 429 a 442, onde destacamos:

431. Das oblatas internas não se exige alguma cultura especial como também nenhuma missão na sociedade, mas somente que se apliquem aos trabalhos domésticos.

435. Depois da profissão⁷ a oblata fica incorporada ao Instituto podendo ser enviada, para prestar serviço, a qualquer outra Casa das Missionárias, sempre sob as ordens da Madre local.

Faz parte da classe missionária corista, para o trabalho diretamente apostólico, toda a irmã branca, com dote⁸, estudo, e família bem posicionada na sociedade. Da classe oblata, para a prestação de serviços domésticos, faz parte toda a irmã negra, independentemente de grau de estudo, prestígio familiar ou poder aquisitivo e a irmã branca, sem dote, sem estudo, cuja família não exerça nenhuma influência social.

Assim, a instituição, de maneira escancarada, opta por dois projetos políticos distintos em sua origem, instituindo dessa forma uma separação radical entre os grupos, o que significará, na sua história, um reconhecido processo de ambivalência e de exclusão.

A discriminação era tanta, que parecia outra congregação. Para receber uma oblata não se exigia formação espiritual, educacional e intelectual. A única coisa necessária é que fosse uma moça forte e sadia. As magras eram recebidas com desconfiança. Conclusão: que a oblata tem que dar a mão-de-obra, o trabalho braçal, como a continuação da escravidão. Não tinham os direitos humanos respeitados, pois eram discriminadas, sem nenhuma vez e voz, a ponto de serem despersonalizadas. Tudo era separado: recreio, roupas, banheiros, lavagem e passar roupas, lugares na capela, dormitórios, refeitório, louças, fotografia. Hábitos e roupas de sair de tecido inferior (irmã Senara, 78 anos, 2003).

O tratamento discriminatório é reconhecido pela própria congregação, quando registra em sua história:

Receber moças negras e analfabetas foi um passo à frente que a congregação estava dando. Vimos, entretanto, que não escapou ao contexto cultural da época, quando todas as congregações que tinham duas classes de irmãs estabeleciam essa divisão, segundo critérios de menor ou maior cultura, havendo, conseqüentemente, atividades diversificadas, trajes distintos, locais de trabalho separados. As oblatas eram tratadas com discriminação, como diríamos hoje" (*Nossa história*, 1998, p. 62).

Irmã Gerusa fala de um duplo sofrimento, que tem como causa a dupla classe, ou seja, o modo de vida que exclui e humilha:

Nosso sofrimento é duplo: um, porque não tivemos acesso ao conhecimento e, outro, porque esta falta de conhecimento nos manteve no analfabetismo, que nos obriga a se esconder de vergonha de aparecer em certos ambientes, pra não sermos mais humilhadas, porque não temos condições de acompanhar as conversas. Vivemos, ainda hoje, a escravidão em nossa carne. A congregação já nos fez assim! Nós, como não fomos acolhidas noutras Congregações, ficamos agradecidas a esta e nela permanecemos, até com um sentimento de eterna gratidão, mesmo que só tivessem nos usado para os trabalhos domésticos, sem direito a nada que pudesse nos desenvolver como pessoas. Os anos se passaram e a congregação nunca se preocupou com nossa formação; só se preocupou em nos fazer assumir trabalhos domésticos. Desde o começo foi assim, e ainda não mudou. Nós sempre fizemos tudo para Deus, e isso é que nos manteve na doação total de nossas vidas, até hoje. Só mesmo pela fé é que tivemos e temos força de enfrentar tanta desigualdade e exclusão. Ainda ficou introjetado em nós, esta maneira de excluir que os brancos tinham com a gente, que sem se dar conta, nós nos excluímos entre nós, as irmãs negras, não nos aceitamos e, muitas vezes, não conseguimos uma relação harmoniosa, de igual para igual, nas comunidades missionárias. Isso é muito triste! É a herança do modo como fomos maltratadas e, em muitos lugares, ainda somos. Se não voltamos atrás é porque viemos nos entregar para Deus, e não para essas pessoas que tanto nos escravizaram e escravizam! (irmã Gerusa, 83 anos, 2004).

Institui-se, desde os primórdios, uma lógica religiosa e uma lógica de poder, que darão sustentação ao carisma⁹ e à missão. São iguais, na lógica religiosa, no que se refere ao sagrado, ao teológico, concretizado na profissão dos votos, na observância das mesmas Constituições, e diferentes na lógica de poder profano, poder econômico e político, em que não têm direito ao voto, à participação democrática nas decisões da instituição, no carisma, explicitado no "ir em busca" dos mais necessitados, na missão direta, que é o núcleo da inspiração fundacional. As irmãs oblatas, negras e brancas, ficaram reduzidas à invisibilidade da clausura, na qual são impedidas de estudar, de conversar entre si e com a outra classe, a não ser em dias especiais, ao longo do ano, no chamado "dia da fusão"¹⁰ e nos recreios diários de cada classe. O silêncio era, portanto, a regra geral da vida religiosa missionária.

⁷ Profissão religiosa, isto é, emissão, explícita e pública, dos votos de pobreza, obediência e castidade.

⁸ O valor do dote correspondia a "cinco contos de réis" (Conferências Dom Barreto, 1936, p. 100). "Das oblatas internas não se exige o dote" (Constituições, 1931, n. 19, p. 7).

⁹ Carisma é força que significa a energia cósmica que tudo acrisola e vitaliza, tudo penetra e rejuvenesce, força que faz atrair as pessoas e fascinar os espíritos (Boff, 2002, p. 64).

¹⁰ "A gente chamava 'fusão' o dia da festa dos benfeitores, dos santos protetores, datas dos fundadores, das mestras, das madres, em que as coristas podiam conversar com as oblatas, professoras conversavam com as noviças, todo o mundo falava. Noutros dias, ninguém falava (irmã Raimunda, 2003).



“Eu pensava: Deus amarrou meus pés e minhas mãos, porque Ele não precisa de mim. O trabalho com o povo estava em mente, sempre. Eu sabia que a oração ajuda, mas eu queria a missão e nisso eu me ferrei” (irmã Lúcia, 2003). Para Elias (1994, p. 35) “as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros”. A irmã negra encontrava-se relegada, constitucionalmente, ao espaço doméstico, como um “reconheça o seu lugar!”, uma vez que não há para ela outra opção em função da cor da sua pele.

O fundador, porém, considera que “Assim foi inspirada a nossa congregação, com duas classes de missionárias. (...) Mas vemos nesse ramo de Religiosas uma inspiração do céu, pois recebemos nesse meio de oblatas, moças piedosas, de verdadeira vocação, porém, que não seriam recebidas em congregação nenhuma”¹¹ (dom Barreto, 1936, p. 93). E acrescenta: “A divisão em classes pode ser chocante, mas é necessária e as nossas oblatinhas já entraram sabendo disto...” (dom Barreto, 1/8/1939). Colada à divisão de classe¹², surge, de forma sutil e subliminar, a divisão de raça que, ao assumir o nome genérico de oblata, vê sua identidade tornada invisível, subsumindo-se como raça negra. Temos, assim, a questão de classe mascarando o racismo.

Distanciadas sempre mais do acesso aos benefícios da civilização, como o estudo, a participação normal na vida social, uma vez que delas não se exige alguma cultura especial, desempenham sua vocação na entrega total de suas vidas ao trabalho doméstico, à produção e manutenção da vida do convento, a ponto de as irmãs oblatas questionarem: “Somos religiosas ou criadas?”.

Essa pergunta faz com que monsenhor Macedo¹³ reflita, em 1956: “O Instituto é uma congregação religiosa. As oblatas são missionárias, igualmente missionárias, sem diferença, quanto ao ponto de vista religioso, das coristas, a diferença é só quanto aos trabalhos.” Fazendo referência ao fundador, diz: “O serviço das oblatas é o que Nossa Senhora fazia: cozinha, arranjo da casa, lavar, varrer, (...). Ela não andou de casa em casa salvando almas, como as coristas. Só visitou Santa Isabel. Os cuidados materiais estão a cargo das oblatas. Podemos nos dedicar aos estudos, às teses, aos catecismos, enquanto as oblatas nos trazem tudo pronto a tempo e a hora!” (monsenhor Macedo, 16/4/1957).

Posteriormente, em outro momento na história da congregação, esse trabalho doméstico torna-se fonte de renda, evoluindo para

trabalhos encomendados por empresas. As irmãs oblatas, entretanto, não são remuneradas por ele, e a renda auferida escapa a seu controle.

As falas das irmãs entrevistadas convergem todas para o trabalho e, entre os trabalhos mais exigentes, destacam o tempo em que a congregação assumiu a cozinha que fornecia refeições¹⁴ para os passageiros da empresa aérea Cruzeiro do Sul, por quase duas décadas, em várias capitais e cidades do interior do país. Destacam, também, o trabalho na Chácara São Joaquim, em Valinhos, São Paulo, onde as irmãs oblatas, na sua maioria negras, assumiam os trabalhos da terra e da criação de animais, em toda a sua extensão e com todas as conseqüências. Essas formas de trabalho, nas décadas de 50 e 60, têm sua motivação na descentralização política da congregação, conforme podemos verificar:

A instalação das províncias¹⁵ supunha sempre um noviciado¹⁶ correspondente. A organização dos noviciados exigiu, por parte dos governos provinciais, a busca de meios para sua instalação e manutenção. As cinco províncias¹⁷ foram criativas na busca de seus próprios recursos financeiros, sobretudo na confecção de lanches para a Companhia Aérea Cruzeiro do Sul e para repartições públicas. Isso exigiu, de muitas irmãs, um esgotante trabalho diurno e noturno (*Nossa história*, 1998, p. 146).

Desse tempo, as irmãs rememoram suas lembranças: “No lanche da Cruzeiro, a gente trabalhava como na escravidão. Nós emendávamos dia e noite. Nessa época, colocávamos intenções para tudo, oferecendo o sacrifício de nossas vidas. Aumentavam os passageiros no aeroporto, ligavam pra nossa casa. Nós ficávamos à disposição do movimento dos passageiros, no aeroporto, dia e noite” (irmã Joaquina, 2003).

A história de vida das irmãs entrevistadas identifica-se com a história do trabalho, e a história do trabalho das irmãs negras identifica-se com a vida religiosa. O trabalho, por força das próprias Constituições, estava integrado à normalidade da vida das irmãs oblatas internas, como uma decorrência de sua consagração a Deus e, por isso mesmo, naturalizado. Ao trabalho era dado um sentido de construção do reino de Deus, participação no apostolado a distância e colaboração com os projetos da instituição, como: manutenção do noviciado, manutenção das sedes das casas geral e provinciais, construção de casas, aquisição de imóveis, apoio às missões, projetos estes que mobilizavam profundamente as irmãs.

¹¹ Para Gerusa (2003), “esta é uma referência, velada, às moças negras, pois somente elas não eram recebidas em nenhuma congregação, nessa época”.

¹² Colada à divisão de classe, segundo a autora, quer dizer que a instituição somente assumiu a divisão em dupla classe, deixando a raça negra completamente invisível atrás da realidade classe. Por isso, ela escreve que as moças negras perderam a sua identidade ao receber o nome genérico oblata, dado às brancas pobres e sem dote bem como às negras. Essa é uma constatação que faz a partir das leituras da história da congregação e da observação dessa realidade institucional.

¹³ Monsenhor Manoel Correia de Macedo, orientador espiritual da congregação (1946-1959).

¹⁴ Popularmente chamadas pelas irmãs de lanches da Cruzeiro.

¹⁵ Divisão territorial da congregação.

¹⁶ Período de recepção e disponibilidade perante o novo grupo humano. Nesse período acontece o acompanhamento de um/a mestre/a e de uma comunidade formadora no seguimento apaixonado a Jesus Cristo, conforme a espiritualidade carismática fundante original (Gialdi, 1998, p. 13). Etapas da formação: postulante, noviciado, juniorado, que precedem aos votos definitivos ou perpétuos.

¹⁷ Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Fortaleza.



Assim aconteceu, também, com a Chácara São Joaquim: “Um mutirão levantando recursos para a aquisição do imóvel (1954) foi desenvolvido na congregação. Levou a chácara o nome de “São Joaquim” em homenagem aos pais dos fundadores, que tinham o nome deste grande Santo (Nossa história, 1998, p. 137). Irmã Mafalda, em 2004, completa essa informação: “Eram São Joaquim e Santana, as nossas chácaras. Monsenhor Macedo comprou as duas.” O trabalho pesado, desenvolvido nas chácaras, próprio para pessoas do sexo masculino, eram assumidos pelas irmãs oblatas, especialmente negras. O relato de irmã Dacila, nos faz deduzir que o trabalho na congregação se transformou no fim último da vida religiosa oblata, ou seja, utilitarista, instrumental, comercializado como se fosse mercadoria, visando obter renda monetária para a congregação, como revela a abertura de uma pequena janela de sua fala:

Na chácara São Joaquim tinha plantação de figo, pêra, banana, manga, maçãzinha, goiaba, pêssego e uva. As irmãs colhiam, encaixotavam e colocavam na beira da estrada para entregar para o caminhão levar. O figo, tinha o de caixote, para a figada da Cica, e o de caixinha para a feira. A gente levantava de madrugada, ia pra missa, depois ia pra roça. Uma irmã criava porcos e a carne era vendida para os médicos de Campinas, que iam lá buscar. Outra irmã no galinheiro. Galinhas e ovos na granja para consumo e para vender. A horta era com outra irmã e abastecia a feira de Campinas. Ainda tinha vacas, que vendiam leite, queijo, bezerros. Aos domingos, casais hóspedes e irmãs que visitavam a chácara. As irmãs da casa não descansavam nunca. Aquela chácara foi de escravos e continuou de escravas na congregação. Nós levávamos uma vida de escravas mesmo (Irmã Dacila, 69 anos, 2004).

Padre Beozzo, assessor do Encontro de Irmãs Negras e Indígenas, em São Leopoldo (15/4/2004), reflete sobre o trabalho das irmãs oblatas:

Poderíamos dizer que as oblatas sustentaram toda a estrutura e a retaguarda da congregação. Implica prestação de serviço, e nunca se deu um peso econômico a tudo isso; desde varrer, passar escovão, e era pesado, para brilhar. As irmãs não só prestavam serviços, lavar, passar, mas produziam para consumo próprio, forneciam para outras casas e para o mercado. Mas, também, irmãs ficavam comerciantes nas ruas, casas e praças. Havia uma alta atividade produtiva. As coristas também tinham área produtiva: cartões, bordados, aulas. As oblatas, religiosas em geral pobres, vão entrar para os trabalhos domésticos, sem dote, que serão dispensadas. A congregação introduziu uma dessemelhança, instaurou uma discriminação, diferença estrutural e permanente. Compreender a estrutura do trabalho é muito importante.

Há, porém, o reconhecimento de uma espiritualidade subjacente a todas as atividades desenvolvidas pelas oblatas, no território onde atuam, cuja tendência é a valorização dos afazeres domésticos, entendidos como inspirados no estilo de vida da mãe de Jesus:

As missionárias oblatas, que por não terem estudos, dedicam-se aos trabalhos domésticos, os mesmos trabalhos que Maria Santíssima fez. Maria, a Mãe de Jesus, Ela, a Mãe de Deus, viveu a vida toda nos trabalhos de uma oblata. A irmã oblata deve fazer ato de fé: “Se estou na cozinha é porque Deus quer.” Cada uma aceite seu trabalho, somos um exército. Cada uma se ocupa do seu trabalho e na hora está tudo pronto. Bendito seja Deus! Além desses trabalhos (na missão), precisamos do precioso trabalho das nossas queridas irmãs oblatas: são elas que preparam o alimento e o vestuário, conservam a moradia. Se não tivéssemos as irmãs oblatas, o Instituto não teria com que pagar os trabalhos de casa. Nós não desprezamos os trabalhos das oblatas. Se o Instituto não tivesse as oblatas, ele afundaria. Estas queridas filhas deveriam agradecer a Deus, para com o seu trabalho humilde, concorrerem poderosamente à glória do nosso Instituto (monsieur Macedo, 1957).

Padre Antônio Vieira (1993, p. 73-76), em seus sermões, também justificava o trabalho pesado e sublimava a escravidão:

(...) Não há trabalho, nem gênero de vida mais parecido à cruz de Cristo que o vosso em um desses engenhos (...). Bem-aventurados vós que soubésseis conhecer a fortuna de vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e santificar o trabalho. Em um engenho, sois imitadores de Cristo Crucificado (...), porque padeceis de um modo muito semelhante ao que o Senhor padeceu na cruz e em toda a sua paixão (...). É verdadeiramente, quem vir na escravidão da noite aquelas fomalhas tremendas, perpetuamente ardentes (...), o ruído das rodas, das cadeias, da gente toda da cor mesma da noite, trabalhando vivamente e gemendo, tudo ao mesmo tempo, sem momento de tréguas, nem de descanso (...), uma semelhança de inferno. Mas, se entre todo esse ruído, as vozes que se ouvirem forem de rosário, orando e meditando os mistérios dolorosos, todo esse inferno se converterá em paraíso.

Irmã Senara (2003), analisa a realidade das oblatas como parte de um sistema capitalista, porque a sua classe era para produzir muito, a ponto de, em algumas províncias, as irmãs venderem salgados e doces nas ruas; discriminador, porque eram colocadas em segundo plano, em que tudo era separado; e opressor, porque não tinham direitos a voto, a exercer cargos ou dar sugestões, pois estavam sempre submissas às coristas.

Por outro lado, essa maneira de se organizar internamente parece que atingiu o ponto mais sensível na instituição religiosa missionária, que é a vida comunitária. Perguntamo-nos: como indivíduos e grupos, que vivem em seu cotidiano a hierarquização e a subordinação, podem constituir comunidade? O fato de umas das classes estar a serviço da outra, com grau visível de subalternidade, inviabiliza qualquer possibilidade na construção de comunidade. Para Maturana (1999, p. 67), “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência”. Aceitação que supõe respeito à igualdade e à diversidade.





Kabengele Munanga, em conferência proferida no 1º Seminário do 3º Concurso Negro e Educação (21/8/2003), reflete: “Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe (...). As diferenças unem e desunem (...). A convivência pacífica só seria possível se sentarmos numa mesma mesa para negociar nossas diferenças e nossas identidades” (apostila, p. 4-5).

Nos avessos da unificação: entre o real e o proclamado.

A insatisfação quanto à divisão em classes, no interior da congregação, crescia entre as irmãs oblatas. O Concílio Vaticano II (1962-1966) em seu esforço de revitalização das forças católicas, sugeria caminhos de atualização para a vida religiosa. Na assembléia geral da congregação, em 1965, “Um dos assuntos estudados pelas participantes foi o de fazer na congregação uma classe única de irmãs, isto é, haver apenas as missionárias, extinguindo a classe das missionárias oblatas. (...), o que fora aceito pelo Vaticano. Para a unificação das classes na congregação, o Capítulo Geral exigiu que todas as missionárias oblatas repassassem o noviciado, fazendo-o de novo. (...). Assim, do ponto de vista legal, foi processada a unificação das classes, ou melhor, a supressão da classe oblata, tendo Madre Maria Villac comunicado à congregação, através de Carta Circular, no dia 8 de janeiro de 1967 (*Nossa história*, 1998, p. 188-189).

O processo de unificação das classes, um equívoco, no entendimento de padre Beozzo (São Leopoldo, 2004):

O grande equívoco da unificação foi acabar só com a classe oblata. Foi dito: “Vamos fazer a reciclagem só das oblatas”, quando que as coristas deviam ter sido recicladas, também. (...). Para falar a história da congregação, temos que percorrer tudo isto. Precisa essa outra história. A gente diz: é bom começar a história pelo hoje, só que este pedaço da história de hoje lança perguntas sobre o passado. Havia duas classes, e foi escrita a história somente de uma. Temos que entender a relação entre as duas partes. Na Associação, a história era igualitária, porque iam todas para os bairros. No domingo, após a entrada, as negras ficam fechadas em casa. Dinha (Irmã Benedita, negra) tinha o mesmo diploma que Maria Villac e mais estudos que todas as outras de sua equipe geral. De dar aula, Dinha foi para a cozinha. Recapturar a história é considerar as duas histórias juntas.

Do ponto de vista das irmãs oblatas, a sensação é de que a mudança foi só de nome, a começar pelo anúncio da madre geral, Maria Villac: “Minhas filhas, hoje vai ter a unificação. Não vai ter mais coristas e oblatas, mas só que cada uma deve ficar no seu lugar” (irmã Dacula, 2004). Para irmã Joana (2003), “Após a unificação, tudo ficou do mesmo jeito, não mudou nada. O que eu fazia antes, continuo fazendo. Não participamos de nada, igual a antes. Aquelas que mandavam, ainda tem até hoje, querem que a gente faça tudo. E, às vezes, as coristas não querem morar com as negras. Elas mesmas se separam, arrumam a turma delas e vão morar juntas.”

Gerusa (2003) fala de sua experiência sobre a unificação: “Isabel também assinou a Lei Áurea e ficou do mesmo jeito para os negros, porque a desigualdade, a opressão, a separação ficou a mesma coisa. Foi o que aconteceu com a unificação para nós, oblatas. Foi só de boca. Separação lá e aqui dentro”. Já irmã Mara (2003) reflete: “Tenta se ajeitar, mas nem se ajeita tanto, porque dá muito conflito. É uma política do ajustamento, tão prejudicial à saúde mental. Aliás, em todo esse processo de discriminação racial o primeiro sinal, para não dizer sintoma, é na saúde que faz sua ressonância”.

A congregação, ao promover a unificação, pelo mecanismo de supressão da classe oblata, faz-nos entender que se posicionava a favor da idéia de uma convivência pacífica entre as classes. Munanga (1999, p. 80, *apud* Oliveira, 2003, p. 150) considera que, na década de 1930, “Ao exaltar a idéia de convivência pacífica e harmônica entre todos os segmentos étnico-raciais no Brasil, Gilberto Freyre permitiu às elites dominantes dissimular as desigualdades”, impedindo “os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade”.

FIOS DE MEMÓRIA

Não querem que a gente olhe para trás. Eu acho que pensam que o outro não tem direito de pensar! Como não olhar para trás, se é lá que está plantada a nossa história? É como esta plantinha aqui, ela tem a sua história, e se eu acho ela bonita hoje, tenho que acolher que ela já foi semente. Isto não dá para negar. Na planta está toda a história que permitiu que ela tivesse flor hoje. Como negar? Assim é com os fundadores, eles são santos, mas não deixaram de pecar. E o pecado desta congregação foi esta divisão em classes e nos abafar estes anos todos sem direito a nada, ao estudo, ao apostolado, a ser gente. Eles tinham poder, e por que não usaram em favor de todas? Aquilo que fizeram de bom, e fizeram muita coisa, nós temos que dar valor, por exemplo, nenhuma congregação recebia moças negras, a nossa recebeu. Tudo bem. Mas por que nos trancaram dessa maneira? Dizem que algumas irmãs brancas, fundadoras, não queriam, mas eles eram os fundadores! (irmã Gerusa, 83 anos, 2004).

A entrevista com irmã Maria Raimunda Ribeiro da Costa¹⁸ (2003) propiciou este olhar para trás, de que fala Gerusa, onde fomos buscar, no labirinto da história, a semente-origem do movimento das irmãs negras na congregação. Raimunda revela que: “Há uma ligação entre o surgimento do nosso grupo de irmãs negras com o Grupo União e Consciência Negra, porque dele participavam algumas irmãs missionárias negras. Dos encontros de avaliação da nossa participação naquele grupo, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e no Noviciado de Chapecó, Santa Catarina, em 1984, é

¹⁸ Uma das fundadoras do Grupo União e Consciência Negra.



que saíram as propostas de fazer um encontro com todas as irmãs negras, que quisessem participar. Assim, realizamos nosso primeiro Encontro de Irmãs Negras, em 1986.”

O Movimento das Irmãs Negras gestado, então, no coração do Grupo União e Consciência Negra, traz à lembrança aquela metáfora bíblica (I Reis, 19, 11-13), em que o profeta Elias percebe a presença de Deus, não como um tufão ou ciclone, mas como “uma brisa leve”. Assim, começa a correr, entre as irmãs negras, de várias regiões da congregação, como que um vento suave, portador de uma mensagem perigosa: “Vamos nos reunir para conversar?”. Esse vento, qual brisa leve, sopra em Belo Horizonte e em Chapecó, sem que ninguém possa enclausurá-lo. Algumas irmãs negras nele percebem ares de libertação. Falam sobre ele em cartas, telefonemas, a viva voz, ao pé do ouvido, “Anunciando, com voz de júbilo, que o Senhor libertou o seu povo”, segundo palavras do fundador (1936).

O grupo se organiza, em encontros periódicos, para releitura e aprofundamento de sua história de exclusão, no interior da instituição, o resgate de sua identidade, “fonte de sentido para suas vidas” (Castells, 1996, p. 28), como mulheres, negras, religiosas e, também, para falar de sua grande contribuição para o crescimento econômico da congregação.

Asseguram, nesses encontros, um espaço para descansar suas dores e seus sonhos. Ouvem, também, histórias e experiências do seu povo, que fora escravizado, mas que não entregou ao opressor a chave do segredo de tanta vida e resistência, matriz de sua esperança. Fazem o engate de sua própria história com a história de seus antepassados africanos, submetidos ao trabalho escravizado em terras brasileiras.

Assim, ao primeiro encontro, 1986, em Brumadinho, Minas Gerais, acorrem 38 irmãs negras representando oito das nove regiões da congregação no país. Esse número pode parecer pouco significativo, ou até irrisório, uma vez que das 1.222 irmãs, na época, 383 são negras; porém, a expressão de abertura do Encontro, registrada no relatório (p. 1): “Que festa!...”, dá a dimensão do significado que este momento representa para cada uma que a ele acorreu e das possibilidades de múltipla releitura da história que se abrem. “É a primeira vez que viajo para participar de um Encontro!” (Relatório, p. 3). Iniciam um processo pedagógico diferenciado, de releitura da sua negritude, com possibilidades de uma discussão, ainda que tímida no início, sobre raça, etnia, igualdade, diversidade, autonomia, racismo, preconceito, para superar o olhar único, equalizador, hierárquico, discriminatório da/na instituição, Igreja e sociedade.

Tentam reconhecer e mapear o rosto de inimigos comuns, o sistema capitalista e o sistema religioso. Descubrem que a divisão que a estrutura social faz, em classes e em raças, é para melhor

exercer o domínio sobre os povos e as pessoas. E não ficam paradas. Querem mais. Projetam para 1988, em Salvador, Bahia, o segundo encontro, marcando a passagem centenária da abolição da escravidão, aberto a todas as irmãs negras que desejam conhecer a Bahia, mesmo as que não participam do grupo. São até entendidas, na instituição, como turistas. Iniciam celebrando a ressurreição de irmã Dulcy Catharinense de Macedo, escolhida como Patrona do Grupo, que deu a vida articulando o encontro, em sua região. No dia 8 de julho, às 20 horas, 105 mulheres, religiosas, negras, cantam o hino da congregação na abertura do evento, ao som do atabaque. A alegria toma conta de todas que superaram barreiras, especialmente financeiras. Atentas, aprofundam suas raízes como negras, sua história de opressão em confronto com o cativo bíblico, descrito no livro do Êxodo, capítulo 3, versículos de 1 a 11, tendo como personagens centrais da libertação, Moisés e Zumbi. Descubrem pontos comuns entre racismo e cativo, espelhando seus sentimentos na realidade institucional:

Sem história e sem memória. Desrespeitadas, humilhadas, sem voz e sem vez, sem dignidade. Exploração no trabalho, semelhantes à escravidão. Dons reprimidos, iniciativas abafadas. Racismo na Igreja e na congregação. Sem raiz, oprimidas. Falta de espaço na congregação. Exploração com ideologia de caridade. Medo. Complexo de incapacidade. Guerra fria, igual a racismo. Sem passado e sem presente. Insegurança. Preconceito na congregação. O cativo deixou marcas profundas: matou vidas e iniciativas (Relatório 2º Encontro, Salvador, 1988, p. 10).

Passando pela organização dos quilombos, como crítica à sociedade, chegam ao terreiro do candomblé, uma outra maneira possível de vivência e expressão da fé, com as mais variadas reações na instituição. Fazem repensar. Recriam quilombos comunitários. Desconstroem idéias congeladas pelo tempo, crenças, legalismos. Despertam para a participação nos encontros regionais. Escolhem representantes para a assembléia congregacional, chamada Conselho Geral Ampliado (CGA). Decidem enviar notícias para o Boletim *Caminha Missionária*. Redimensionam o papel das articuladoras regionais. Propõem-se a organizar grupos de mulheres negras, trabalhar com famílias negras, articular as irmãs negras, como também aprofundar o conhecimento da realidade socioeconômico-cultural do negro no Brasil.

Frei Carlos Mesters, um dos assessores do 2º Encontro, em Salvador, em carta de avaliação (nov. 1988), assim se expressa:

Quando comento o encontro com outras pessoas e digo: “Estive num encontro de mais de 100 irmãs negras”, as pessoas ficam admiradas, acham quase impossível. Eu gostei do Encontro por vários motivos. Vou tentar lembrar. Admirei a alegria, o contentamento. Era visível. Estava no rosto de todas. Era uma Boa Nova!

Admirei a organização, o entrosamento. Irmãs, algumas já de muita idade, coordenando os trabalhos do dia, sem medo, enfrentando urna platéia de -mais de 100 pessoas! Admirei a



liturgia, a celebração. Tão bonita. Todas as participantes eram negras, eram mulheres, e eram Missionárias de Jesus Crucificado. Eu senti, pairando no encontro, um amor tão grande à congregação, à família! E era por isso mesmo – por sentir-se em casa, entre irmãs –, que elas se sentiram à vontade para criticar, e que criaram coragem para desabafar. Críticas fortes, desabafos profundos de séculos de opressão. Sim, o que notei, ainda, era um amor muito grande ao povo, aos pobres e uma vontade muito grande de ser, no meio dos pobres, um sinal concreto do amor libertador de Deus e de Jesus Cristo.

O encontro das irmãs negras reflete o que está acontecendo, neste fim de século, em toda a América Latina e América Central, onde vivem em torno de 100 milhões de negros. Os 500 anos que se passaram foram para os negros um longo e doloroso cativeiro, trazidos para cá pela ganância assassina dos brancos colonizadores. A simples presença de negros nas Américas é lembrança e prova da injustiça e do pecado cometidos pelos brancos. Os negros, agora, estão acordando em todo canto, tomando consciência, retomando a palavra, reconquistando os seus direitos. Mais difícil é nós brancos acordarmos para tomarmos consciência do mal que cometemos, como raça contra outra raça, reduzindo-a à condição de escravo e usando até a religião e o Evangelho para legitimar o que fazíamos. Então, o que eu acho importante, é que dentro da congregação se abriu o espaço, realmente histórico e significativo, para o acordar tanto das negras como das brancas, para juntas refazer a história de acordo com o Evangelho. A congregação se oferece a si mesma, quase diria, para ser o laboratório do futuro, onde se gera o novo que todas esperam (Transcrição parcial da carta).

E, assim, os encontros se sucedem: 1990, Nova Veneza, São Paulo; 1993, Goiânia, Goiás; 1996, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro; 2000, Fortaleza, Ceará; 2004, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, com 100 participantes, negras e indígenas. Em 2009 acontecerá o VIII Encontro, em Campinas, São Paulo.

Um fio de conversa puxa outro e, nesse movimento lembram, sem rancor, do tempo em que viveram a separação, proposta que, como já vimos, vigorara até 1966, década da realização do Concílio Vaticano II (1962-1965), em Roma, e das Conferências da Igreja latino-americana, Medellín (1968) e Puebla (1979). Eventos eclesiais que propiciam à Igreja a descoberta do mundo dos pobres, e a colocam em contato direto com as classes médias e populares, numa ampliação de sua base social. Assim, a Igreja caminha para a superação do regime do padroado, aliança celebrada, durante séculos, com o governo de Portugal. Segundo Boff (1998, p. 36), “Esta aliança resultou no não-comprometimento com a defesa da vida dos índios e com as lutas de libertação dos escravizados¹⁹, ao mesmo tempo em que determina o lugar social e a pedagogia de evangelização na ótica da classe dominante, assistencialista e paternalista, ou seja, *para* o povo e não *com* o povo. Somente a partir da separação da Igreja do Estado a 7 de abril de 1890 com a Proclamação da República (1889), completa

o processo de romanização”. A vida religiosa apresentada, até então, como o espaço da graça e da salvação, pela separação do mundo, vê-se alcançada pela crise trazida pelo Vaticano II, sugerindo-lhe novas possibilidades, mas, também, novos limites e dilemas. Supera-se um tipo de vida e de pensamento linear, assegurado por normas e leis, em que o exercício da obediência garantia o sucesso do empreendimento religioso, migrando para o pensamento complexo, fim das certezas, sensação de perda do chão debaixo dos pés. Essa crise, com aparência de desordem, traz em seu bojo ricas possibilidades de confecção de novas formas de vida religiosa, em que a inserção nos meios populares é um dos aspectos. Aproveitando essa brecha, as irmãs negras vinculam-se a projetos missionários nos mais diferentes lugares, aproximam-se do povo sofrido nas periferias das cidades, no campo, dentro e fora do país. Oferecem rica visibilidade ao carisma, entendem a linguagem do povo e, com ele, reescrevem uma bonita história de lutas e conquistas.

RUPTURAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Foi derrubada muita coisa. Foi um vendaval que passou. Tinha tudo para ser derrubado desde os quartos separados, os refeitórios, o tanque, a fotografia. Por que a limpeza só feita pelas oblatas? Se a gente for ver, o desgaste foi e está sendo grande, porque muita gente não quer aceitar. Vocês, talvez, não notam, porque vocês não sabem onde nos colocaram! Só vivendo o que nós vivemos para ver o quanto já foi rompido. Mas, agora, não tem não querer, porque agora saiu a violeta²⁰ de debaixo da folha e não se encolhe mais. Agora, rebentou, mas ninguém segura mais. Temos o nosso lado e temos a sociedade que, também, está gritando por direitos iguais, por igualdade. Então, não tem como segurar. Ninguém mais pode dizer que nós temos que ser assim, assim, assim. Os primeiros encontros foram na cara e coragem. Perguntavam-se: o que elas querem com esses encontros? Dividir a congregação? Não. Querem direitos, igualdade. Esses encontros vão conscientizando as outras irmãs, toda a congregação, a Igreja e a sociedade. Esses encontros não são só pra olhar para dentro de nós e da congregação, mas é para ver o todo, todas as pessoas que estão sendo oprimidas, excluídas em nossa sociedade; são as mulheres, principalmente negras, são as crianças que estão desrespeitadas, são todas as pessoas que ainda não conseguem levantar a cabeça e ter um lugar na sociedade. Todas (irmã Gerusa, 2004).

Gerusa nos conduz, com simplicidade e profundidade, a perceber pontos de mudança e considera que a brisa, inicialmente suave, transformou-se em vendaval. Percebe que toda a sociedade busca a libertação, que não estão sozinhas, e que há um longo processo na construção da democracia e da cidadania.

¹⁹ Escravizados em vez de “escravos”, que era do uso mais comum, tanto na época quanto hoje. Na verdade, dentro do movimento abolicionista não era, digamos, “politicamente correto” falar em “escravos”, isto é, uma condição permanente de submissão ao outro. O certo, para eles, seria falarmos “escravizados”, ou seja, homens livres que foram (inevitavelmente) submetidos à escravidão por outros homens (Silva, 2003, p. 117).

²⁰ Violetas para as Missionárias de Jesus Crucificado significava a flor-símbolo da humildade, escondida sob as folhas.



Na esteira desse pensamento, podemos dizer que os encontros são uma forma de reescrita da história sob uma nova ótica e nova estética, nos quais as religiosas negras se assumem como mulheres negras, religiosas, cidadãs. Quando esses encontros começaram, ninguém poderia prever o que iria acontecer. “Foi na cara e na coragem”, como diz irmã Raimunda. No processo, dialogaram com a instituição e para fora dela e, com isto, construíram uma nova consciência, rompendo com o mundo em que viviam. Descobrem brechas de participação e de libertação. Enquanto caminham, trocam experiências de aprendizagens. Há sinais reveladores, desde o modo como se organizam em articuladoras regionais até a discussão democrática da pauta dos encontros. É o espaço em que fazem o exercício da tomada de decisões; decidem e votam sobre a sua continuidade ou não, o lugar, a data, a época, a captação de recursos, os temas e assessorias.

Organizadas, constroem o saber como relação. A escolaridade permite que se construa o saber, mas não é tudo. Ninguém está autorizado a falar: “fico no silenciamento”. Aqui se forja um estado pedagógico para romper com o “não sei”, “não posso.” O espaço do encontro e do movimento é o espaço em que cada uma se sente legítima e se identifica. Papel fundamentalmente político tem este Movimento de Irmãs Negras, porque marca o reconhecimento de que o afro-brasileiro é pessoa de direitos, com diferenças, e que demanda respeito, como outra raça. O tratamento como “inferior” já não combina com a estatura de aprendizado que detém a comunidade negra missionária, nos dias de hoje. Há o direito conquistado ao espaço-território para o ser e estar. A dinâmica na organização se reveste da Boa Notícia que a congregação começa a anunciar.

“Os movimentos são um sinal. Não são apenas produto de uma crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo. Como os profetas, “falamos à frente”, anunciam aquilo que está se formando sem que ainda esteja clara a direção e lúcida a consciência” (Melucci, 2001, p. 21).

O Movimento de Irmãs Negras surgiu na história da congregação como um sinal. Sinal que atinge o âmago da inspiração fundacional, quando dá visibilidade às irmãs negras, e as eleva ao patamar de fundadoras, como uma questão de justiça. Sinal de que o mesmo tempo, que guardou suas dores, devolve-lhes a alegria em participar da vida do povo que tece, em conjunto, a libertação. Sinal que anuncia diferentes caminhos de formação. Sinal de esperança, que resgata o direito de “ir em busca” dos mais necessitados nos lugares mais difíceis, núcleo do carisma, que coloca em conflito o direito à diversidade na vida comunitária e que provoca a descontinuidade no pensamento conservador da estrutura da vida religiosa.

As irmãs negras, com esse movimento, processam uma ruptura no tecido institucional e ressignificações a partir da própria

organização e manutenção dos encontros; processam, ao mesmo tempo, a construção de uma nova ética de unificação, como grupo constituído, em sua maioria, de irmãs semi-analfabetas, idosas, com pouca qualificação profissional, sem uma perspectiva do ponto de vista econômico, mas conscientes de seus direitos, como seres humanos. Outrora dependentes e obedientes, revelam-se a cada dia mais distantes da submissão e do controle. Retomando a metáfora da brisa leve, interpretada como revelação de Deus aos simples e pequenos, encontramos esse grupo de irmãs nascendo de dentro do ventre da própria instituição, como um projeto diferente, porque revestido de uma nova linguagem, o que exige uma releitura das mesmas questões, de uma nova ótica, uma nova ética e estética.

Elas saem, simbolicamente, de uma comunidade local, enclausurada, e avançam para a formação, igualmente simbólica, de comunidades em rede, onde partilham o que há de comum entre si e com o povo, na busca permanente de outras possibilidades.

De fato, do grupo excluído, oblato, da Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado é que vem a novidade, a articulação, como a saída do exílio. Incrível! Sinal que esse Grupo de Irmãs Negras, aparentemente submetidas ao jogo e ao jugo das regras conventuais, soube rir da dor em suas múltiplas faces, mesmo que, para reverter tal situação, pedisse um tempo maior e o faz com garra e maestria. Desamarram as argolas do jugo que as prendiam ao espaço doméstico, distantes de todas as oportunidades e possibilidades de encontros “civilizatórios”, e lançam-se pelo mundo da missão, conforme era seu desejo maior, pois para isto ingressaram na vida religiosa missionária.

Viagem turbulenta, cheia de incidentes e acidentes, desde que conheceram a dureza da separação em classes e em raças, que sofreram o silenciamento de todas as capacidades, o ocultamento de suas vidas e histórias, quais violetas, e de seus desejos e direitos; saíram em terra firme, quais deusas, vestidas com roupas coloridas, ensaiando uma cantoria ao som de atabaques e pandeiros, que arrepiam a todos que as escutam, porque evocam a ancestralidade, feita de gente que ama a vida, a família, a união, o aconchego, a reza, a dança e o batuque. Gente saudosa do que foi e do que não deixou de ser, mesmo nos recônditos da senzala, casa dos espíritos, que se refugiam nos telhados à espera da reunião silenciosa dos chegantes. Casa-lugar do alívio das dores impostas por quem nada entende de diversidade, de humanidade, de cumplicidade com o ontem. Casa de mulheres distribuindo comida e confiança de que a noite passará e um novo dia nascerá. Casa da teimosia audaciosa. Casa da cura de todos os males, trazidos pelos brancos, europeus, católicos, apostólicos, romanizados, sucursal fiel da Igreja, centrada e concentrada no Vaticano. Casa do tecimento de novidades, projeto que inclui boas notícias para todos, que convoca, que reúne o que está disperso, que gera partilha como anúncio e denúncia de acumulação, que provoca libertação da alegria, do



sorriso, do drible da dor, da dança, da festa. Casa-projeto que resgata e integra o corpo como sacramental, sinalizando vida, prazer, ponto de conexão com o outro, com os outros, com o cosmos, espantando medos, teologias patriarcais, deuses sem alma, religiões sem fé, moral sem ética. Casa da resistência!

Mesmo em meio a conflitos internos, a vozes dissonantes, elas insistem, como descendentes da cosmovisão africana, que seu universo de compreensão da vida, do mundo, de Deus e do outro, é diferente. Partidárias da inclusão, da vida e da ternura, abrem, com seu jeito de ser e de estar, caminhos novos para a esperança. Mostram que não buscam a divisão ou a vitimização, pelo fato de realizarem encontros específicos, mas tão-somente um espaço para dizer que são diferentes, e, como tais, desejam ser acolhidas. Entendem que ser diferente é uma bênção, que pode afastar toda a maldição de uma pseudo-igualdade, e querem ser acolhidas à mesma mesa da comunhão, pois “Não cabe na minha cabeça que no mesmo nome, na mesma família missionária, tanta exclusão! Uma parte excluída da mesa. Isto não é lúcido. Onde está a transformação?” (irmã Lúcia, 2003).

“Deus está presente na nossa luta, pois os grupos estão organizados e está havendo oportunidades de grandes encontros. Essa realidade que passou foi tão verdadeira, que não pode haver contestação. Sentimos que houve uma mudança no sistema, pois as irmãs negras já têm voz e vez. Não podia ser de outra forma. É preciso que a história das negras seja contada. Essa é a história verdadeira, porque o que se passou foi sentido na pele, no coração, na alma, em todo o ser da missionária, negra, oblata” (irmã Senara, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto FC. *Conferências. SA*, 1936-1938.
- Beozzo JO. *Assessoria Encontro Irmãs Negras e Indígenas*. São Leopoldo, 2004.
- Bíblia sagrada*. Edição Pastoral. São Paulo: Paulinas, 1990.
- Boff L. *Crise: oportunidade de crescimento*. Campinas: Verus, 2002.
- _____. *O caminhar da Igreja com os oprimidos*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Castells M. *A sociedade em rede*. Madri: Alianza Editorial, 1996.
- Constituições das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado*. Campinas, 1931.
- Elias N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- Gialdi S. *Votos religiosos: consagração à Trindade, comunhão com a Igreja e missão no mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Ianni O. Dialética das relações sociais. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, 2004, v. 18, n. 50, p. 21-30.
- Macedo MC. *Cadernos de retiros espirituais*. Campinas, 1947-1957.
- Maturana H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- Melucci A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Munanga K. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. *Seminário Concurso Negro e Educação*. São Paulo: ANPEd/Ação Educativa, 2003.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Missionárias de Jesus Crucificado. *Nossa história*. Campinas, 1998.
- Oliveira E. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: ICR, 2003.
- Oliveira LC. Racismo, direitos e cidadania. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, 2004, v. 18, n. 50, p. 81-93.
- Pinto EA. *O serviço social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com usuários negros*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- Santos BS. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Silva E. *As camélias do Leblon: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Vieira A. "Sermões do Rosário". In: Inácio IC. *Documentos do Brasil Colonial*. São Paulo: Ática, 1993.



A invenção do cidadão negro

REGINA MARQUES PARENTE

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
afroregina@ig.com.br

INTRODUÇÃO

ORIENTADOR

JOSÉ CARLOS GOMES DOS ANJOS (UFRS)

O presente artigo analisa como as representações culturais de negro, entrecruzadas com as concepções de cidadania e direitos humanos, produzem e põem a funcionar, através de uma prática pedagógico-cultural e relações de poder, uma identidade e diferenças específicas, implicadas na criação de um “cidadão negro”. A perspectiva teórica utilizada situa-se no campo dos estudos culturais de foco pós-estruturalista,¹ cujo âmbito de estudos tem contribuído significativamente para a incorporação de novos objetos de investigação, incluindo a abordagem de raça, etnia, identidade, sexualidade, classe social, nacionalidade e gênero, entre outros. Toma-se como objeto de análise a investigação das narrativas presentes nos documentos que constituem o Projeto Centro de Referência Afro-Brasileiro (CRAB), entre os anos de 2000 e 2003, desenvolvido pelo Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro (NPPPN), da Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania (CDHC), Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.² Ao analisar como se dá essa criação, demonstra-se quais representações culturais e identidade de negro são desejadas, incentivadas e excluídas do referido projeto e examinam-se as estratégias e os modos pelos quais uma prática pedagógica específica, presente nos programas e projetos do referido núcleo, faz operar a constituição de uma identidade e diferença.

O objetivo geral é estimular o aprofundamento teórico-metodológico sobre educação e a questão racial, investindo na produção de novos instrumentos de análise para pesquisa. Especificamente, a problematização parte de três questões interligadas, mas que, para efeito de análise, foram desmembradas: a) que identidade e representações de negro são consideradas legítimas e capazes de definir quem são os “sujeitos de direitos” e os “excluídos” que fundamentam as políticas de tal projeto?; b) que relações de poder estão presentes no Projeto CRAB e como se articulam na produção das representações e identidade negras, da cidadania e direitos humanos?; c) de que modo, ao nomear os indivíduos como “negros”, “étnicos”, “cidadãos”, “sujeitos de direitos”, as narrativas presentes operam e ressignificam o mito da democracia racial?

¹ Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver Peters (2000) e Silva (1995 e 2000).

² A partir de dezembro de 2002, a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania (CDHC) tornou-se Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (SMDHSU). De 2003 até 2004, a SMDHSU era composta pela Coordenação de Direitos Humanos, Coordenação de Segurança Urbana, Coordenação de Pesquisa e Formação. Neste artigo, a referência é feita à CDHC entre os anos de 1997 até 20002; as ações do ano de 2003 são referentes à atual Secretaria.



Este artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, descreve-se brevemente como estão configuradas a CDHC, o NPPPN e o Centro de Referência Afro-Brasileiro/CRAB. Em seguida, a partir dos estudos culturais, são explicitadas a compreensão de linguagem, a narrativa, a cultura e a pedagogia presentes na análise. Na terceira parte discute-se aquilo que denominamos de "A invenção do cidadão negro". É analisado o jogo de forças que põem em ação uma identidade racializada, uma branquidade e uma diferença na constituição de um sujeito, transformando o negro em "cidadão negro". Ao examinar como se dá essa criação, destacam-se quais representações de negro são desejadas, incentivadas, excluídas e (re)inventadas. Por fim, as considerações finais e a importância do referencial teórico dos estudos culturais no exame de diferentes práticas pedagógicas culturais e na produção de novos instrumentos de análise no campo da educação.

BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA E DO NÚCLEO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O POVO NEGRO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, elaborada no pós-guerra e adotada pela ONU, é um marco histórico na concepção contemporânea de direitos humanos. Ela foi criada como uma forma de repudiar e banir genocídios como o praticado por nazi-fascistas na Segunda Guerra Mundial. Esse documento propõe o resgate e a proteção da dignidade humana através de princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia. Seu ponto central traz a afirmação de que os direitos humanos são inalienáveis, indivisíveis e interdependentes, e salienta que os direitos políticos, econômicos, sociais e culturais não podem ser praticados isoladamente, pois estão interligados.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, teve como destaque o avanço e a consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirmando-os como universais e atribuindo a todos os Estados participantes o compromisso de serem agentes de promoção da igualdade e de implementarem a legislação e as políticas antidiscriminatórias (Barsted e Hermann, 2001). Desde essa época, começaram a emergir no Brasil, em âmbito governamental e não-governamental, políticas públicas de direitos humanos, possibilitando o surgimento de secretarias e coordenações voltadas para essa área. A partir da responsabilidade dos Estados de assegurar os direitos humanos, é criada, em 1997, pelo Governo Federal, a Secretaria de Estado Nacional dos Direitos Humanos. O governo municipal de Porto Alegre instituiu, no mesmo ano, a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania (CDHC), que, em dezembro de 2002, torna-se Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana (SMDHSU).

A CDHC foi estabelecida com o objetivo de lutar contra a violência, as discriminações e as exclusões, além de prestar atendimento às vítimas de violações de direitos. Ela é composta por cinco assessorias: Assessoria de Políticas Públicas para o Povo Negro; Assessoria de Políticas Públicas para a Mulher; Assessoria de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência; Assessoria de Políticas Públicas para a Juventude; Assessoria de Políticas Públicas para Livre Orientação Sexual. Essas assessorias desenvolvem projetos e ações voltados para as políticas públicas de direitos humanos e promovem sua defesa. Em sua trajetória, a CDHC tem apresentado como proposta uma educação multicultural, popular, conscientizadora e emancipatória, com a finalidade de promover a participação dos indivíduos na construção dos direitos humanos.

Na busca pela garantia dos direitos do povo negro, é estabelecida, em 1992, a Assessoria Especial do Negro, a qual, no período de cinco anos, articulou suas políticas e projetos em parceria com o movimento negro organizado de Porto Alegre. Em 2003, com a transformação da CDHC em Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, a Assessoria torna-se se Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro. Seus objetivos principais são elaborar, propor, articular e implementar políticas públicas afirmativas de promoção dos direitos do "povo negro", bem como combater o racismo, lutar contra as condições de vulnerabilidade, violência, discriminação e exclusão que sofrem os negros, considerados alvos preferenciais dessas situações.

A partir dessa mudança da CDHC para Secretaria, ocorre um significativo aumento em seus recursos financeiros, o que possibilitou aumentar o papel do NPPPN no tratamento das ações afirmativas e demandas sociais sobre questão racial, assim como ampliar e gerar novos programas e projetos, entre eles os de reconhecimento das áreas urbanas de remanescentes dos Quilombos Urbanos da Luís Guaranha e Família Silva, da política de cotas nos concursos públicos do município de Porto Alegre, Formação Continuada em Raça e Etnia e a Campanha "Eu assumo a minha negritude".

Dentre as publicações e textos digitados referentes ao CRAB³, foi escolhido o documento "Proposta para Construção do Centro de Referência Afro-Brasileiro: documento básico, 2000"; os "Cadernos do Centro de Referência Afro-Brasileiro/CRAB, 2001", e o documento "Um Centro de Referência da Cultura Negra em Porto Alegre, 2001", elaborado especialmente para o 2º Seminário do Centro de Referência Afro-Brasileiro pelo militante negro e coordenador do Centro da Cultura Negra de Belo Horizonte, Marcos Cardoso. Tanto o "Documento Básico" quanto os "Cadernos do CRAB" são documentos norteadores das políticas a serem desenvolvidas pelo Centro. Foram utilizadas também outras publicações sobre o CRAB, como *folders*, boletins, textos digitados e cartazes para complementar a análise. O exame do objeto empírico de pesquisa foi ampliado, ainda, com outros documentos para análise: o Relatório das Conferências de Direitos Humanos de

³ O Centro de Referência Afro-Brasileiro é uma criação da parceria do poder público municipal e o movimento negro organizado, mas nesta pesquisa foi considerada somente a produção documental da CDHC e pelo NPPPN.



1998 e 2000, o documento “Direitos Humanos: Políticas Afirmativas em Porto Alegre, 2003”, e os “Relatórios de Indicadores Sociais de 2000 a 2003”.

Em relação aos documentos do Projeto CRAB, cabe destacar que a opção por esse projeto como fonte de pesquisa se deve ao fato de ser uma narrativa que envolve questões de representações culturais sobre identidade, direitos humanos, diferença, cultura, cidadania e ser negro, o que comporta uma política identitária. Entendemos que, no exercício desse exame, foi possível constatar como as propostas referentes às políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a promoção da população negra representam a questão racial, para se posicionarem, num determinado tempo e espaço, como narrativa legítima para os negros e pelos negros.

Tais documentos são constantemente usados e distribuídos em conferências, seminários, formações, congressos e oficinas, o que lhes confere importância no conjunto das publicações da Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania. Segundo o Relatório de Indicadores Sociais de Porto Alegre, 2002, o CRAB:

é resultado de reivindicações e propostas da sociedade civil, com demanda aprovada no Orçamento Participativo de Porto Alegre. Propõe-se a resgatar e preservar o patrimônio material e imaterial legado ao Rio Grande do Sul pelos afrodescendentes, dando visibilidade a sua contribuição e gerando a adoção de políticas públicas que redimensionem a participação do povo negro (Porto Alegre, 2002, p. 137-38).

Tomamos esses documentos como produtos culturais permeados de um conteúdo pedagógico que, por meio de um jogo de forças, transmite, ensina e prescreve valores culturais, orientando como deve ser esse “cidadão negro”. Essa pedagogia dá-se a partir de determinadas representações que têm como efeito a produção de uma identidade cultural específica.

UMA INCURSÃO NOS ESTUDOS CULTURAIS

Vários teóricos têm discutido a importância da inclusão da educação para direitos humanos no currículo escolar (Gentili, 2000; Ferreira, 1993). Essa discussão, no entanto, é frequentemente encapsulada por seu caráter estritamente escolar, sem avançar em outros espaços e práticas pedagógicas em que se produzem e se constroem novas formas de aprendizagem e significados para cidadania. Ela não problematiza outras representações e identidades de cidadãos relacionadas com raça e etnia, por exemplo, assim como não as conjuga com complexas relações de gênero e classe.

A perspectiva dos estudos culturais compreende que o processo educacional se dá em outros espaços, para além da educação escolar. Silva (1999b, p. 139) argumenta que “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”.

A partir dessa abordagem teórica, foi possível compreender os programas e projetos do Núcleo como um lugar pedagógico, o que significou tomá-lo como um lugar que contribui para produção de identidades e diferenças culturais. Nesse sentido, compreendemos o projeto CRAB como uma “pedagogia cultural” (Steinberg, 1997), um lugar pedagógico que produz significados e educa para formar cidadãos negros. A noção de pedagogia cultural não deve ser entendida no seu sentido tradicional, limitada à instituição escolar e como “um conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos prefixados” (Giroux, 1995, p. 138). Desse modo, incluiu-se na análise o Projeto CRAB como pedagogia cultural implicada no processo de invenção de determinados significados para transformar o negro em “cidadão de direito” e para educá-lo a ser “sujeito de seu próprio destino”.

Os estudos culturais têm como marca a articulação da teorização e da prática políticas engajadas com as lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, com vistas à intervenção política por mudanças sociais. Esse campo de estudos, em que pesem suas diferenças internas, oferece um debate instigante e promissor a partir das propostas teóricas e políticas que demarcam o posicionamento de estudiosos e intelectuais nele inseridos, que colocam em questão a prática dominante de escrever a história dos grupos “subjugados”. Os estudos culturais abrem pistas para se compreender o jogo das relações de poder,⁴ questionam sobre quem pode produzir e produz conhecimento e fazem uma abordagem crítica da forma como operam as estratégias do saber dominante euro-americano.

Nesse campo de estudos, a cultura passa a ser entendida “tanto como uma forma de vida – abrangendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias em massa, e assim por diante” (Nelson *et al.*, 1995, p. 14). Nesse sentido, a cultura está relacionada aos diferentes modos de elaboração de normas, regras e significados, ou seja, ela se constrói através do discurso e das práticas sociais, que são constituídas pelo saber e produzidas e delineadas pelas relações de poder.

Silva (1999a, p. 14) argumenta que a cultura é o terreno em que os sujeitos sociais lutam e embatem em torno “da construção e da imposição de significados sobre o mundo social”. Apesar de a cultura não ser um objeto restrito e único do campo dos estudos

⁴ Usa-se a noção de poder no sentido foucaultiano, como uma rede ramificada em todo o tecido social, na qual os sujeitos exercem suas ações sobre os outros, produzindo e sofrendo os seus efeitos e implicações, em que “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (Foucault, 1986, p. 183).



culturais, ela compõe um de seus campos focais – assim como a linguagem, as relações de poder e o discurso – em suas análises para compreender as complexas mudanças sociais.

Em tal análise, a categoria de identidade torna-se fundamental. Segundo Hall (1998), as identidades não são dadas *a priori* ou herdadas quando nascemos – elas são um construto social, produzidas por meio de lutas pelo poder e resistências sociais. Como processo, as identidades constituem-se de maneiras descentradas, parciais e abertas, por diversas forças políticas que as compõem. Woodward (2000) afirma que, como processo, a identidade não ocorre sem a diferença, ela depende da diferença como um elemento formador no sistema de classificação e na demarcação de fronteiras culturais.

A noção de representação cultural é um conceito central nesta análise. Do ponto de vista dos estudos culturais, tal noção não significa que o conhecimento está literalmente adequado à própria coisa, nem que a representação revela a coisa em si. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999a), a representação “é a face material, visível, palpável, do conhecimento”. A representação é um sistema de significação que dá inteligibilidade ao mundo e é composta no interior das relações de poder, que põem a funcionar ativamente aquilo que representam.

Nesse sentido, concordamos com Carlos Skliar e Silvia Duschatzky (2001), quando apontam que a representação busca fixar, classificar, nomear e produzir o outro e o lugar social que ele deve ocupar. Segundo os autores:

O problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há sobretudo uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear (p.122-123).

No contexto da teorização pós-estruturalista, há um deslocamento no modo como produzimos nossa análise. O sujeito é deslocado do seu lugar central, e a linguagem, compreendida como uma instância que gera sentidos e significados ao mundo, passa a ter um papel relevante na formação da vida social e cultural.

Esta pesquisa privilegiou o exame de como uma determinada prática pedagógica, engendrada nos documentos analisados, transmite e ensina a questão racial articulada com a cidadania e os direitos humanos. A partir desses documentos, foi possível compreender a linguagem como uma parte constitutiva na produção de sentido. A linguagem e o discurso têm um lugar relevante na teoria pós-estruturalista – eles compõem aquilo que se denomina de “virada lingüística” na teorização social, na qual “a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem” (Silva, 1995, p. 248).

Tomamos os documentos do Projeto CRAB como artefatos culturais, ou seja, compreendendo que a linguagem presente nos textos é um dado passível de análise. Para tal empreendimento, adotou-se como procedimento analítico o referencial teórico-metodológico da “análise de discurso”. Assim, foi possível entender os modos pelos quais o tema racial é organizado, quais as representações que o formam e legitimam e, principalmente, quais as relações de poder que o põem a funcionar.

Esse referencial ofereceu a possibilidade de compreender quais representações, no projeto, são aceitas como “autênticas” na cultura negra, a fim de se naturalizarem e desqualificarem outras formas alternativas de se representar. Tomando o estudo de discurso como metodologia de análise, constatou-se que, nos documentos, aprendemos os diferentes modos e significados específicos de ser cidadão negro, assim como quem somos nós e quem são os outros. Nos documentos examinados, percebeu-se uma pedagogia que constrói esses modos de ser vinculados a certas necessidades, crenças e valores naturalizados como comuns aos negros. Esses documentos contribuem para construir uma idéia específica do cidadão negro.

Rosa Fischer (2002) argumenta que a análise do discurso cria “possibilidades de discurso e que as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas” (p. 41). Em outras palavras, o discurso está implicado na produção daquilo que estaria descrevendo como sendo a realidade, de maneira que funcione como um discurso de verdade sobre os sujeitos. Ele permite ver as condições de possibilidades de constituir o mundo e os sujeitos – o que importa não é saber o que há de falso ou verdadeiro no discurso, mas investigar como se estabelecem o falso e o verdadeiro. Nesse sentido, buscou-se, nos documentos elaborados pela CDHC, em especial aqueles produzidos pelo Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro, demonstrar o caráter contingente das narrativas que compõem e inventam o negro como um cidadão sujeito de direitos.

As narrativas presentes nos documentos examinados apresentam aspectos do lugar de fala do sujeito, situando, contextualmente, que representações são construídas e legitimadas com o poder para dizer determinadas questões e não outras sobre identidade, negro e cidadania. O lugar de quem está autorizado a falar cria uma fronteira em que os jogos de associação e exclusão são constantemente acionados para delimitar quem é o cidadão negro, quais as representações que formam a sua identidade e, principalmente, quais as relações de poder que as põem a funcionar.

Aqui nos referimos à noção de narrativa no mesmo sentido utilizado por Larrosa (1994): como uma modalidade discursiva em que as pessoas se encontram inseridas/imersas, formando sentidos para si ao mesmo tempo em que constroem a sua posição de sujeito que fala (o narrador) por meio de suas experiências (trama):



(...) em que a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. (...) o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto (p. 48-49). (...) por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (p. 70).

Desse modo, procurou-se, nas leituras e análises, ficar atento às narrativas presentes nos documentos, buscando (de)marcá-los, selecioná-los, recortá-los, fazer constantemente perguntas, examinar as narrativas estranhando o que elas têm por demais familiar, questionar de que modo elas funcionam como verdade e como visam à produção de sujeitos negros.

Para explorar melhor de que modo é construída a identidade negra no CRAB, incluiu-se a noção de naturalização, entendida como uma forma de criar, delimitar, impor e legitimar hierarquicamente, de maneira arbitrária, os limites e os espaços de ação da produção de identidade. Guimarães (1995), em sua análise sobre o racismo no Brasil, critica a idéia de naturalização reduzida ao sentido biológico. Essa noção é entendida como um construto social que serve para compreender divisões hierárquicas dos grupos sociais. Guimarães chama a atenção para o fato de que uma não se confunde com a outra, apesar de as noções de natureza e biologia às vezes coincidirem.

EM NOME DO OUTRO: NARRATIVAS QUE ESSENCIALIZAM E NATURALIZAM O DISCURSO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Para romper com este circuito de barbarismo e desesperança, tem crescido a articulação dos movimentos sociais em torno da defesa dos direitos humanos. Também se inserem nesta perspectiva os esforços das Administrações Populares, como a nossa, que buscam recuperar o direito de a população decidir sobre a gestão pública, se transformando em sujeito de sua própria história, construindo uma nova prática pública, base de uma nova cultura e de novos valores democráticos (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 1, 1998, p. 6).

A declaração acima foi proferida pela Coordenadora de Direitos Humanos e Cidadania na apresentação de abertura da I Conferência Municipal de Direitos Humanos em 1998. Afirma que aqueles que não têm ainda o direito de “decidir sobre sua

própria história”, ou seja, que não alcançaram a “cidadania plena”, necessitam “dos esforços da administração popular” para efetivar esse alcance, pois não podem conceber sozinhos os seus direitos. Há aqui uma ênfase na importância da administração popular, cujo governo é concebido como um representante legítimo, dotado de condições para falar sobre e pela “população”, quer dizer, ele funciona como um instrumento capaz de recuperar para a população o “direito de decidir” e, principalmente, pelo lugar que ocupa, atua como ferramenta para transformar essa população em cidadãos de direitos.

A idéia de cidadania indissociável da participação popular e do controle público do Estado será o pressuposto de todas as intervenções da sociedade civil. É o momento de afirmação de uma “cultura de direitos”. (...) Porto Alegre, com a implementação do Orçamento Participativo, inicia um processo de constituição do sujeito de direitos – de construção da cidadania. A população começa a decidir as prioridades de investimentos dos recursos públicos municipais, fiscaliza a execução do orçamento, traça os planos de desenvolvimento e participa da gestão da cidade, de diversas formas. É uma cidade que recupera o “direito a ter direitos” – mote político das lutas pela efetivação dos direitos humanos na cidade (Direitos Humanos, 2003, p. 9)

Nessa passagem, o sujeito que narra o faz do lugar de governo reconhecido como legítimo e promotor das demandas dos seus cidadãos. Afirma-se que o governo municipal, no seu exercício administrativo, concede benefícios para a população da cidade. A noção de cidadania aqui presente, mas também reiterada em outros documentos, cria um sentimento de pertencimento, de usufruição dos direitos, ao mesmo tempo em que é um instrumento para invocar a igualdade entre os indivíduos nos estados democráticos modernos. Nesse sentido, o cidadão é aquele que participa ativamente das tomadas de decisão política da vida pública, como, por exemplo, do Orçamento Participativo (OP).

Essa é uma narrativa impessoal que, por meio do governo municipal, discursa em nome daqueles que busca representar, enquanto concebe o governo municipal como lugar legítimo para discursar sobre a viabilização das suas ações através e pelo “outro”. Tal narrativa, assim como outras, não deve ser tomada como algo pessoal, exclusiva de um indivíduo. Ela é compreendida como sendo constituída pela linguagem e, neste sentido, o governo tem o poder de definir e orientar, em nome da “população”, em que circunstâncias e condições essa “população” se torna “sujeito de sua própria história” e como ela deve se inserir na busca pelos direitos humanos.

A idéia da necessidade de relatar a verdade naturalizada por algumas representações culturais sobre e para o outro é uma constante nos documentos analisados, como, por exemplo, no trecho seguinte:



[A Declaração Universal dos Direitos Humanos] passa a se constituir um novo paradigma internacional contemporâneo, tendo como consequência uma relativização da soberania absoluta do Estado e a idéia do indivíduo como sujeito de direitos. Como resultado desta formulação e da disputa histórica por sua consolidação, os Direitos Humanos passam a ser concebidos como universais, individuais e independentes. São universais porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o seu fundamento: todos os seres humanos são absolutamente iguais enquanto titulares de direitos básicos à realização de nossa condição humana. São indivisíveis, como os vivenciamos no cotidiano de nossas vidas, como direitos individuais, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, etc. São interdependentes porque a garantia de um direito pressupõe a articulação e a construção conjunta dos demais. Ao contrário do que prega o liberalismo, ninguém pode ser livre se não tem condições básicas para o exercício de liberdade (Direitos Humanos, 2003, p. 4).

Tal concepção essencializa os direitos humanos, considerando-os como condição “inerente” ao ser humano, como algo que nos constitui essencialmente e não como “artifícios criados na vida social”. Dessa forma, a concepção de direito aí apresentada é compreendida como um dado da natureza humana, intrínseca ao ser humano, e não como uma construção cultural. Essa essencialização tem como resultado o entendimento de um valor que se naturaliza e que legitima uma narrativa que descreve a experiência sobre e pelo outro.

Nesse sentido, os direitos humanos são concebidos como destino e referem-se a algo anterior à existência humana. Trata-se de uma narrativa que busca neutralizar os direitos humanos, tenta invisibilizar as relações de poder, suspendendo as diferenças e colocando todos em pé de igualdade. Essa representação está permeada pela concepção liberal de direito privado, que coloca o indivíduo moderno como uma totalidade coerente, como autônomo, um centro único, cidadão estável, indivisível e incluído no mundo dos direitos. O que se percebe nos documentos dos direitos humanos é a recorrência à condição humana como uma característica universal, portanto, natural do indivíduo. Isso tem como implicação a naturalização de determinadas características da sociedade liberal como um valor universal, para todos. A narrativa que procura validar os ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma algumas representações que reforçam seu caráter naturalizador. Numa certa medida, o que está em jogo é a validade da universalidade dos direitos humanos firmada após a Segunda Guerra, uma universalidade constituída a partir das relações de poder que disputam o seu significado, dando-lhe um caráter de luta de todos contra as violações de direitos.

É possível notar que as citações apresentadas anteriormente constroem, a partir de narrativas impessoais, representações para e pelo “outro” e subseqüentemente inscrevem sobre sua história, propondo questões de interesse de seu grupo social, mas

apresentadas como interesse dos “excluídos” de direitos. Essas argumentações reforçam o caráter universal dos direitos humanos e buscam mediar e regular o processo de produção cultural e os sujeitos que tentam atingir para torná-los cidadãos.

Nesse sentido, quem são os “outros”? Quem é o “público-alvo” que necessita da intervenção das políticas públicas da CDHC? Segundo o documento “Direitos Humanos: Políticas Afirmativas em Porto Alegre”, políticas públicas e ações afirmativas devem ser “priorizadas e direcionadas” para “setores os mais vulneráveis”, quais sejam:

(...) os pobres, miseráveis e indigentes, as mulheres, o povo negro, as pessoas portadoras de deficiências, as/os homossexuais, os travestis, a juventude, as pessoas adictas em drogas, as pessoas portadoras de sofrimento psíquico, as/os profissionais do sexo, as/os egressas/os do sistema prisional e das instituições totais, as/os portadoras/es de HIV-Aids, as/os idosos/os, as crianças e adolescentes, os povos indígenas. Aqueles que, por serem diferentes da norma, padecem toda forma de opressão e injustiça (Direitos Humanos, 2003, p. 12)

Narrativas que descrevem o outro criam sentido e significado sobre e para o outro. Essa lógica sustenta a naturalização dos direitos humanos, que, por sua vez, põem em funcionamento determinadas representações de que existem, entre os seres humanos, sentimentos, comportamentos e valores comuns.

Ao incorporar categorias como identidade, representação e diferença em nossa análise, a partir da perspectiva teórica dos estudos culturais, demonstramos o caráter histórico, cultural, contingente dos direitos humanos, questionamos e problematizamos a essencialização e a naturalização desses direitos como algo inerente à condição humana, assim implicando uma identidade genérica de ser humano. Compreendem-se os direitos humanos como uma forma cultural e social pela qual o universal é transformado em verdade, o centro do mundo, a medida e a condição de todas as coisas para todas as ações que visam superar o preconceito, a violação de direitos e a discriminação e que buscam transformar o humano em cidadão, em sujeito de direitos.

A pedagogia subjacente nas narrativas aqui presentes prescreve o que é o humano e a condição humana. Ela põe a funcionar representações de direitos humanos nos moldes da concepção do liberalismo, que concebe uma identidade igual e universal para todos. Nela, aprendemos um sentido e um significado específico e particular de direitos humanos. Esses discursos⁵, por serem reconhecidos como legítimos, têm o poder de dizer coisas em nome da “população” e/ou do “sujeito de direitos” e como eles devem, como cidadãos, participar ativamente da gestão pública municipal da cidade de Porto Alegre, fiscalizando o poder público através das decisões coletivas, como, por exemplo, do Orça-

⁵ Toma-se a noção de discurso como um ato de fala, uma articulação oral, um modo de se exprimir através de palavras.

mento Participativo. Desse modo, ela cria um sentimento de pertencimento como cidadão emancipado, consciente e crítico.

A INVENÇÃO DO CIDADÃO NEGRO

Uma das questões observadas e que a pesquisa apontou é a maneira como as representações culturais são naturalizadas na constituição da identidade. Assim, o CRAB deve:

espelhar as aspirações *de todos os negros*, preocupando-se com a identificação de suas experiências, sejam elas *hip hop*, religião, dança, capoeira, dentre muitas outras. O Centro de Referência Afro-Brasileiro deve ser um espaço de formação voltado a projetos sociais, culturais de divulgação, contemplando questões atuais (formando e informando). (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 2000, p. 19). [Grifo da autora]

No CRAB, a questão da autenticidade cultural delimita e inibe outras representações culturais que, por serem diferentes, não estão presentes e são silenciadas. Simultaneamente, também exclui as consideradas ilegítimas, não-autênticas e, portanto, desestabilizadoras da identidade negra.

As argumentações apresentadas nos documentos estão organizadas em torno de representações que delimitam e apontam quais “experiências” são julgadas “autênticas”, quais são entendidas como “ilegítimas” e como elas são compartilhadas por “todos os negros”. Nesse sentido, essas representações tornam-se essencializadas, naturalizadas e hegemônicas, justamente por estarem implicadas em relações de poder, pois são sustentadas por representações que se pretendem universais e fixas para os negros.

É claro que uma política de identidade para unificar um grupo não se faz sem a fixação de determinadas representações culturais. O que isso acarreta é a essencialização de uma experiência negra, que tem como efeito fixar, naturalizar, reificar a cultura.

No Relatório da Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 2000, estão publicadas as resoluções aprovadas que dizem respeito às garantias dos direitos do povo negro. Dessas resoluções, destacam-se algumas referentes à formação do Centro de Referência Afro-Brasileiro (CRAB) para problematizar/examinar os processos envolvidos na produção, construção e invenção de identidade de um cidadão negro.

n) *Nem todas as manifestações culturais tidas como afro-brasileiras são legítimas ou autênticas. Caberá ao Centro de Referência desenvolver ações que resgatem e desenvolvam as manifestações de matriz africana, preservando seu conteúdo, significado e valores éticos e estéticos* (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 2000, p. 19). [Grifo da autora]

A partir dessa afirmação é possível delinear uma das narrativas que estão presentes nos documentos sobre a produção da cultura “afro-brasileira”. Ela apresenta uma noção essencialista de cultura, ligada a uma idéia de autenticidade, fundada numa origem, que deve ser mantida e resgatada a partir de uma genuína “matriz africana”. Tal argumentação articula uma estratégia política e de cunho nacionalista referendada nos termos “afro-brasileiros”. Mais ainda, ela opera para que o CRAB passe a ser entendido e a funcionar como um delimitador unilateral da cultura negra, pressupondo um caráter cultural único, a fim de homogeneizar as representações culturais e, principalmente, para ser o lugar de uma fala de verdade sobre essa cultura.

Vale chamar a atenção para a questão da “religião de matriz africana”, presente em vários documentos. Ela é um elemento importante de organização do CRAB, apontada constantemente para justificar/atestar a autenticidade e origem da cultura negra, difundindo e confirmando uma idéia de preservação e de uma procedência cultural comum, transmitida e partilhada por todos os negros. É assim que, na resolução número 80 do referido relatório, encontramos a seguinte proposta:

Que a política habitacional do município reconheça que as casas de religiosidade de matriz africana, que desenvolvam ações *de manutenção dos valores civilizatórios da visão de mundo africana (tradição yorubá, banto e outras)*, sejam equipamentos sociais. Portanto, deve-se garantir espaços adequados para essas casas religiosas (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 2000, p. 20). [Grifo da autora]

Os relatos sobre o negro produzidos pelos projetos e programas do Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro significam um espaço de poder público. Esse é um espaço censurado, que neutraliza uma possível fala que venha a se constituir em seu nome próprio. É um discurso de um lugar que é do governo, o que impossibilita o sujeito de se reconstituir e desdobrar em novas identidades, de narrar-se por si – é o governo narrando para e sobre o “outro”.

Nos objetivos dos *Cadernos do CRAB*, encontram-se:

- reconstruir saberes e viveres ancestrais, relativos a aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e econômicos, preservando as origens africanas que contribuíram para a formação do povo rio-grandense;
- dar prosseguimento ao processo de criação do Centro de Referência Afro-Brasileiro, preservando o espaço simbólico em construção e constituindo seu espaço físico, como representação integrada do Povo Negro do Rio Grande do Sul;
- propor, a partir do Centro de Referência Afro-Brasileiro, a rearticulação de identidades, pertencimentos, vivências e



experiências do Povo Negro em âmbito municipal, estadual, nacional e internacional, através de redes de comunicação de dados ou informações, contemplando grupos de idosos, portavozes de cosmovisão africana, jovens e crianças;

- constituir em Porto Alegre a sede do Centro de Referência Afro-Brasileiro, com núcleos de articulação nos municípios do Estado (CRAB *Objetivos*, 2001, p. 7.)

É possível perceber, na maioria dos documentos referentes à questão negra, que os elementos eleitos buscam deslegitimar a historiografia oficial do Rio Grande do Sul. Essa narrativa historiográfica enfatiza a formação da identidade histórica, cultural e social do Estado a partir do processo de colonização dos brancos (açorianos, alemães e italianos) e índios (guaranis das missões), no qual os negros não estariam presentes. A narrativa, nesses documentos, ao buscar resgatar a história do negro no passado rio-grandense, acaba ressignificando o mito das três raças que contribuíram para formar o Estado e, com isso, reforça o caldo para compor a brasilidade.

Nesta pesquisa, a partir de um conjunto de questões que direcionaram nosso olhar, fizemos a seguinte crítica: o Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro, ao reivindicar direitos específicos como forma de fortalecimento da identidade – pautados em determinadas representações culturais da experiência negra, como o racismo, a discriminação, uma origem comum, uma cultura autêntica herdada dos ancestrais africanos e algumas manifestações culturais –, ao unificar, orientar e organizar as políticas públicas e ações afirmativas para a população negra, acaba tendo como implicações a fundamentação de noções fixas e essencialistas. Demonstra-se, a partir da hipótese que orientou a pesquisa, que as narrativas presentes nos documentos do projeto reforçam alguns pressupostos do mito da democracia racial que elas próprias tentam suprimir e criam mecanismos de regulação, homogeneização e naturalização do sujeito negro. Ao mesmo tempo que racializam um determinado grupo social numa sociedade como a brasileira, que tem resistência à racialização, rompem com as formas de naturalização e de homogeneização, abrindo espaço para o múltiplo, para a constituição de representações alternativas no processo de identificação e diferença cultural.

Essa ressignificação idealizada sobre a presença do negro no processo de formação social do Estado acaba por fortalecer o mito da democracia racial que a narrativa procura desconstruir. Ela reforça a concepção de uma nação unificada pelo pertencimento dos grupos raciais que compõem o Brasil.

A leitura da história da formação social do Rio Grande do Sul, articulada com elementos de busca da verdadeira e legítima cultura negra e africana, a partir da memória, identidade e herança cultural, não faz mais do que criar estratégias de diferenciação e/ou

identificação no processo de produção da identidade. Para tanto, busca, numa história passada, elementos de um determinado momento em que ocorre uma espécie de transferência do passado para a contemporaneidade, havendo um *continuum* temporal em que a história é tratada linearmente.

O que ela não aponta é que muitos dos grupos que se consideram detentores de “saberes e viveres ancestrais” de origem “africana” e que vieram da África e de outros Estados brasileiros na condição de escravizados são formados por diversos grupos culturais, com diferentes línguas, costumes e religiões, advindos de várias regiões do continente africano.

A questão negra é tema central para constituição do país enquanto nação. A permanência da discriminação do povo negro torna o Brasil uma *nação inconclusa*, perpassa todo o *problema de direitos humanos* e influencia o “tratamento” dispensado ao trabalhador brasileiro independentemente de sua origem étnica. O traço *escravista* que marca nossa história determina a visão que a sociedade tem dos *grupos diferenciados*. Propõe-se que tal postulação seja ponto basilar das reflexões, discussões, estudos e pesquisas no âmbito do Centro de Referência (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 2000, p. 19). [Grifo da autora]

Nessa ótica, pode-se dizer que, se antes os negros eram excluídos socialmente por sua condição de “escravos”, na contemporaneidade, como homens livres, eles passam a sofrer diferentes formas de discriminação, preconceito, racismo e, conseqüentemente, de exclusão social, tendo como conseqüência uma outra condição: a de não-cidadão. A exclusão do negro é correlacionada com a escravidão como se houvesse uma identidade que a perpetuasse linearmente – a escravidão é a causa, a exclusão é o efeito.

A concepção relativista de direitos humanos, baseada na “tolerância”, na “consciência crítica”, na relação “dialógica” e na prática “emancipatória”, está presente nos documentos analisados da CDHC e do NPPPN. Há uma idéia de que essa concepção gere mudanças de valores nos comportamentos discriminatórios, nas atitudes preconceituosas e racistas, possibilitando condições para a promoção de uma identidade cidadã. Essa visão que permeia a CDHC acaba por não se sustentar, assim como o discurso universal dos direitos humanos, porque ela também é uma narrativa que se constrói em torno de significados essencialistas sobre a diferença, que se naturalizam nas práticas pedagógicas dos projetos e programas. Toma-se o projeto Centro de Referência Afro-Brasileiro como um espaço de conflitos e disputas por posições e por imposições de sentidos em torno das representações de negro, o que torna possível dizer que há uma pedagogia que prescreve, ensina, por meio das narrativas, que tipos de representação são desejáveis, incentivados ou excluídos para os sujeitos negros.

Como já citado anteriormente, o documento “Proposta para Construção do Centro de Referência Afro-Brasileiro: documento



básico, 2000” é um dos documentos utilizados na pesquisa. Ele foi elaborado para orientar os encaminhamentos da construção do Centro. Nele, estão incluídas as discussões referentes à estruturação, à sistematização do Centro, à definição de seu papel e à proposta para a sua construção. Segundo esse documento:

A construção do Centro de Referência Afro-Brasileiro visa resgatar, entre outros objetivos, o modo de ser e de viver da etnia negra através dos tempos. Propõe-se a fazer o registro documentado desta comunidade, que tem sua memória difundida basicamente através da oralidade, embora seja reconhecida a importância de sua contribuição material na formação do povo brasileiro (Porto Alegre, 2000, f. 1).

Dessa forma, ao tomar o negro como objeto de sua prática, visando a sua transformação em cidadão, a pedagogia aqui presente, ao descrever o que é real, educa, dita formas de comportamento, institui o que é falso e verdadeiro na constituição do sujeito negro e da cultura negra, produzindo relações dicotômicas num jogo que inclui e exclui outras formas de representar esse sujeito.

O que faz com que os direitos humanos tomem para si e incorporem em suas falas experiências “específicas” sobre o negro?

Aqui, a noção de branquidade⁶ ajuda-nos a compreender a “condição” de universalidade dos direitos humanos como uma norma e, portanto, algo que está dado, que não precisa ser nomeado e que possui privilégios, legitimidade e autoridade para falar pelo e sobre o “outro”, no caso, o sujeito negro.

Michael W. Apple (1995, p. 18) compreende a branquidade como:

Sendo ela [branquidade] mesma um termo relacional. O branco é definido não como um estado, mas como uma relação com o preto, ou com o marrom, ou amarelo, ou vermelho. O centro é definido como uma relação com a periferia. Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o outro. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque, ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi concebida no modelo igualitário do individualismo ocidental e liberal,⁷ tendo a referência do homem euro-americano como humanidade universalmente generalizável, que não percebe como raça, gênero e classe social afetam sua experiência e privilégios de homem. O mesmo não ocorre com aqueles que são vistos como diferentes. Os direitos humanos têm essa branquidade engendrada na representação da condição humana.

A branquidade⁸ refuta qualquer outra experiência que seja diversa do que ela profere. Pelo contrário, as diferenças são suprimidas e ela se afirma, de algum modo, como universal. Aceitar a diferença seria aceitar algo que desestruturaria a branquidade. A diferença tem um caráter imprevisível e, portanto, neste aspecto, ela é perigosa. Esse é um jogo intrincado porque ensina como os sujeitos devem ser representados, através do exercício das relações de poder, conforme demonstrado nas narrativas sobre os direitos humanos. Essas relações atribuem significados, orientam e constituem as experiências culturais negras.

A branquidade encarna o discurso da democracia racial, tentando impor-se simbolicamente na busca de diluir a possibilidade de enfrentamento entre as raças. Ela atua de maneira articulada, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, sobre o consenso da democracia racial e sobre o conflito entre as raças, criando as relações sociais entre negros e brancos. A branquidade tem de produzir, constantemente, um estancamento do conflito e da tentativa de revolta nas relações raciais entre negros e brancos. Como bem ressalta Michael Apple (1995, p. 18), a branquidade é o “*lá que nunca está lá*”, por ser a norma que invisibiliza e precisa estar constantemente em todos os lugares.

As narrativas aqui analisadas suscitam e demonstram a tensão permanente entre a universalidade e as diferentes formas de representações culturais em um mundo cada vez mais culturalmente globalizado e ao mesmo tempo localizado. Essas questões são importantes, fazem parte da contemporaneidade e têm gerado um dos debates mais produtivos entre alguns autores (Hall, 1998; Woodward, 2000). As problemáticas da diversidade, das especificidades culturais e da geração da diferença e identidade têm vindo à tona a partir de uma perspectiva de cidadania multicultural, em cuja efetivação a pedagogia que analisamos tem um papel preponderante.

Essas narrativas, ao inventar o cidadão negro, não estão somente se referindo à forma como o negro é representado culturalmente, mas, principalmente, estão remetendo às relações de poder que constroem essas representações para forjar um tipo de cidadão: o negro como cidadão de direitos.

A forma como o negro é desejado como cidadão só é possível dentro de uma narrativa sobre a condição humana que, através dos documentos, educa sobre comportamentos, hábitos, crenças, valores e modelos culturais, mostrando o que é uma autêntica, legítima cultura negra. Trata-se de uma pedagogia que torna possível criar, inventar uma identidade negra polarizada em oposições binárias que se definem pela relação em oposição de algumas dicotomias como, por exemplo: alta auto-estima/baixa auto-estima, enrai-

⁶ Essa expressão é usada aqui no mesmo sentido que o revisor da tradução, Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 10), em uma nota rodapé de revisão do texto de Michael Apple (1995), dá para o termo “branquidade”, ou seja, uma idéia associada à característica da identidade branca.

⁷ Uma análise mais detalhada sobre os valores modernos de direitos humanos é realizada por Sousa (2001).

⁸ Parte desta análise é aprofundada em minha dissertação de mestrado Maçambique de Osório: exílio de um reino negro na diáspora, apresentada em fevereiro de 2000 no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da prof. a. dra. Guacira Lopes Louro.





zamento cultural/desenraizamento cultural, cidadão/não-cidadão. Tais oposições operam em pólos, em que um lado é valorizado e define o outro, que é desvalorizado.

Algumas dessas oposições podem ser vistas em operação nesta citação:

O objetivo central do Seminário [CRAB] voltava-se para a constituição de um Grupo de Trabalho Permanente, com o fim de implementar ações de caráter pedagógico-cultural com a comunidade, visando à reconstrução da memória, investimento básico para a afirmação da auto-estima e da cidadania do povo negro. Contou com a participação de diferentes segmentos do Movimento Negro, representantes de instituições comunitárias e outros grupos de ação popular (Porto Alegre, 2000, f. 2).

Nesse sentido, hierarquizar as categorias acima referidas envolve naturalizar determinadas representações culturais. Assim, as relações dicotômicas têm como implicação a construção de uma identidade desejada, incentivada e reconhecida, mas naturalizada, ao mesmo tempo em que a diferença é excluída, deslegitimada e silenciada.

ENTRE FALAS ESPECÍFICAS: ABRINDO BRECHAS, (RE)INVENTANDO O NEGRO, TRILHANDO OUTROS CAMINHOS...

Em alguns documentos produzidos pelo NPPPN, encontramos narrativas que reforçam os direitos humanos como parte inerente à condição humana, mas também encontramos falas que articulam uma outra configuração sobre o negro e que abrem brechas para a contingência, o inusitado, o instável e, principalmente, para a criação da diferença cultural.

Uma forma de expressão específica em nome próprio, em que o sujeito se inclui, abre um espaço de emergência de fala em que o “eu” se apresenta para se desprover da naturalização do discurso universal, rompendo com a relação dicotômica, (re)significando seu lugar como negro e assim abrindo possibilidades para a diferença emergir e não ser representada de modo essencializado.

É assim que o documento VIII Semana da Consciência Negra Aqui são Outros 500, 1999, distribuído na VII Semana da Consciência Negra, apresenta um dos poucos casos em que ocorre uma narrativa específica, na qual há um “nós” que busca constantemente se firmar enfrentando um “outro” produzido pelo discurso universal e essencialista. Nesse documento, no artigo “Memória: um direito que precisa se afirmar”, encontramos trechos em que a fala se particulariza e o “nós” emerge. Esse artigo analisa a importância de o negro conhecer sua história, seu passado, sua memória, sua

identidade material e imaterial. É fundamental mostrar estes trechos carregados de significados, que podem contribuir para nosso argumento:

(...) No caso do legado negro, perpassa por *nossa sociedade* uma noção abstrata de memória (...) A divulgação e a releitura de acontecimentos construtivos de *nossa etnia*, a reflexão sobre *nossas tradições e trajetórias sociopolíticas e culturais* com seus tropeços e conflitos, enfim, a constante visibilidade de *nossas ações e projetos*, se constituem na chave para *nos aproximarmos de nossa identidade material e imaterial*, enquanto grupo étnico. Na construção discursiva e ideológica de *nosso país*, já identificamos cotas de esquecimento premeditado e tendencioso que visam manter organizado o sistema de exclusões e privilégios. (...) Com resgate, a reflexão e a socialização (deselitização) a respeito de *nosso percurso histórico*, podemos contrapor àquela idéia que, de um modo geral, define o negro a partir das desgastadas categorias do esporte, do ritmo, da culinária (...), eternamente preso a atividades lúdico-folclorizadas (...), e então, possibilitarmos, em *nossas práticas*, passos concretos em direção a uma sociedade não excludente (VIII Semana da Consciência Negra Aqui são Outros 500, 1999, p.3. [Grifo da autora])

Essas afirmações abrem uma brecha para outras formas de narrativa no espaço do poder público e acrescentam seu próprio foco, sua própria visão no interior dos direitos humanos. Um “nós” que inclui não só o sujeito da fala, mas todos/as que não definem esse “nós” e nem o “outro”, quem é o outro, o lugar do outro – não se fala pelo e sobre o “outro”. Essa narrativa rompe com as relações dicotômicas do nós/outros e tem como efeito a impossibilidade de comparação, de categorização, de hierarquização. É possível pensar a superação das relações dicotômicas e uma outra forma de prática político-pedagógica cultural sobre a questão racial em que o sujeito não é fixado, estável e hierarquizado pelos pares dicotômicos. É um exercício de constituição de um espaço próprio que não é a fala pelo outro, negando uma apriorística baseada na condição humana, que todos compartilham e que homogeneiza o sujeito.

Essas são formas particulares de tratar especificamente a questão negra que emergem com força, buscando, em nome próprio, por meio do termo “nós”, reconstruir um outro lugar de fala e criar uma nova idéia de direitos humanos para além do seu caráter universal. Isso significa abrir um espaço de emergência de fala no qual há o perigo do inusitado, da diferença; por isso a fala pelo outro deixa a identidade negra reificada, não potencializando outras construções de identidade com outros sentidos, possibilitando abarcar outros(as) negros(as).

Ao contrário do discurso universalizante dos direitos humanos e da identidade negra, em que os negros só podiam falar em nome do governo, na terceira pessoa – ou seja, ele (o cidadão, o negro, o excluído, o sujeito de direitos humanos, entre outros) é igual ao outro –, aqui ocorre a reconstrução do sentido de direitos humanos para além do seu caráter universalizador.



Quando se fala de um outro lugar que não é o universal, emerge uma versão particular da igualdade e uma criação/invenção de um outro tipo de cidadão e uma nova proposta de direitos humanos. No jogo das relações dicotômicas, cidadania e não-cidadania tornam-se parte de um mesmo jogo intrincado em que a cultura impõe poder de determinar quais as formas de representar o negro.

É o particular que acrescenta uma dimensão ao universal, diferentemente do encapsulamento do discurso dos direitos humanos, que é instituído. Quando se discursa em nome próprio, o lugar desse discurso coincide com o objeto da narrativa, como, por exemplo, no dito “nossa etnia”, em que diferentes negros discursam em vozes particularizadas. Isso significa que as representações relacionadas às práticas culturais específicas sobre o negro não são passíveis de ser universalizadas, naturalizadas para todos os negros.

NARRANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida sobre como as representações culturais de negro, articuladas com cidadania e direitos humanos presentes nos documentos analisados do Projeto CRAB, produzem identidade e diferença específicas e estão implicadas na criação de um “cidadão negro” é relevante, pois problematiza e desnaturaliza a crença de que o discurso universal dos direitos humanos contribui, num certo sentido, a transformar os problemas sociais gerados pela discriminação, violência, preconceito, exclusão e violação de direitos na sociedade contemporânea. Essa crença está baseada no entendimento de que o governo municipal de Porto Alegre, no período analisado, teria o papel de defender e promover os direitos humanos para “toda a cidade”. Do mesmo modo, questiona-se a crença de que, através desse governo, é possível criar uma cultura de “tolerância”, “anti-racista” e emancipatória e uma consciência crítica, assim gerando mudanças de valores e comportamentos discriminatórios, preconceituosos e racistas, e possibilitando a construção de uma identidade cidadã.

A partir da significativa produção de publicações sobre os direitos humanos da CDHC, considerando os projetos e programas do Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro/NPPPN, compreendemos que o conjunto de políticas e ações afirmativas imple-

mentadas e desenvolvidas pelo Núcleo, por si só, não contribui para compreender como se forma a identidade do cidadão negro que as narrativas no projeto do CRAB, assim como de outros projetos desenvolvidos pelo NPPPN, buscam criar.

Na pesquisa, entendeu-se que as condições culturais que impõem, inventam, produzem, põem em funcionamento a identificação do negro e procuram torná-lo cidadão, operam articuladas com um jogo em que relações de poder entre representações locais e universais lutam para formar a identidade legítima do “cidadão negro”.

Exploramos a criação da identidade de negro cidadão a partir da relação entre as narrativas que universalizam esse sujeito articulado com aquelas que, a partir da diferença, fazem emergir um outro sujeito. Foram analisados os problemas e limitações do discurso universalizante dos direitos humanos e apontou-se que, a partir de uma narrativa própria, contingente de um modo de ser e de se constituir, há possibilidade de construir uma diversidade que luta por não se universalizar e abre brechas para configurar uma nova forma de cidadania e de direitos. Isso desestabiliza a forma convencional de compreender os direitos humanos, que fixa a posição dos indivíduos na universalidade da condição humana.

Dessa maneira, a partir dos estudos culturais, foi possível compreender as condições de produção e invenção da identidade de negro cidadão no Projeto CRAB.

A pesquisa apontou outros elementos significativos da educação, demonstrando outras práticas culturais que também são pedagógicas, que também educam, formam comportamentos e definem valores sobre o que é ser negro, assim como ensinam a rejeitar as diferenças, silenciando ou tentando silenciar a sua possibilidade de emergir.

Considerou-se, então, que a configuração particular das relações de força que instituíam e conformavam a constituição da identidade negra limitam a possibilidade da emergência de um novo sujeito, que é produzido pela linguagem e que instabiliza o caráter estável e reificador do discurso universal dos direitos humanos.

Muito mais do que respostas, buscou-se abrir trilhas, caminhos para o debate sobre a formação de um novo sujeito, a fim de contribuir para um novo olhar, uma nova forma de lidar com a questão racial a partir do referencial teórico que os estudos culturais oferecem para pensar esse processo.



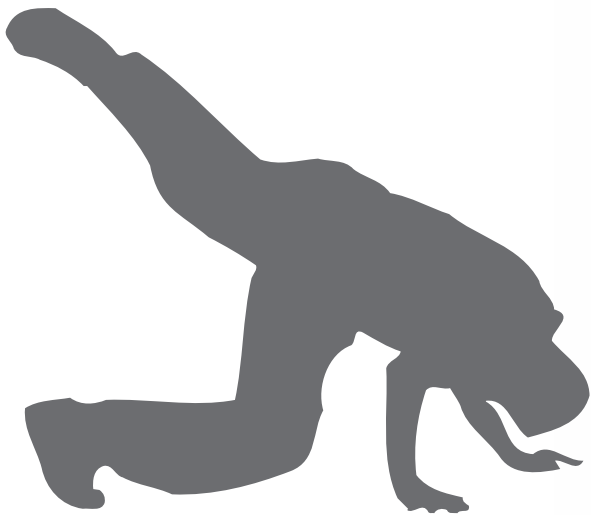
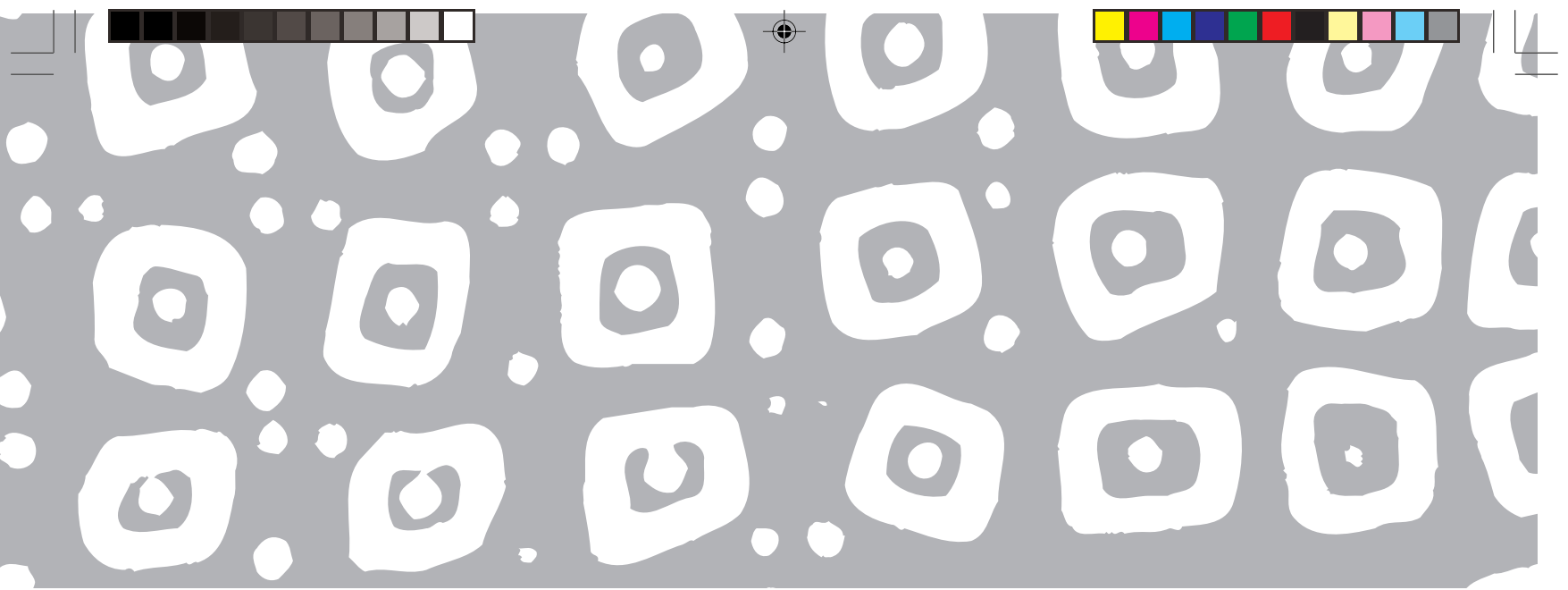
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple MW. "Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas". In: Costa MCV (org.). *Escola básica na virada do século*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- Cardoso M. *Um centro de referência da cultura negra em Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001.
- CRAB Objetivos. *Cadernos do CRAB*. Porto Alegre, 2001, n. 1, p. 1-7.
- Conferência Municipal de Direitos Humanos. *Relatório 1*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre/Conselho Municipal de Direitos da Cidadania contra as Discriminações e a Violência, 1998.
- _____. *Relatório 2*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Conselho Municipal de Direitos da Cidadania contra as Discriminações e a Violência, 2000.
- Direitos Humanos. políticas afirmativas em Porto Alegre. Porto Alegre: SMDHSU, 2003.
- Ferreira NT. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- Fischer RMB. "A paixão de trabalhar com Foucault". In: Costa MV (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Foucault M. *Microfísica do poder*. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- Gentili P. "Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático". In: Azevedo JC, Gentili P, Krug A, Simom C (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Secretaria Municipal da Educação, 2000.
- Giroux H. "Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney". In: Silva TT (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995; p. 132-158.
- Guimarães AS. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*. Rio de Janeiro, 1995, n. 43, p. 23-44.
- Hall S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- Larrosa J. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva TT (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994; p. 35-86.
- Nelson C, Treichler P, Grossberg L. "Estudos culturais: uma introdução". In: Silva TT (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.
- Parente RM. *Moçambique de Osório: exílio de um reino negro na diáspora*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2000.
- Peters M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Porto Alegre, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. *Relatório de Indicadores Sociais de Porto Alegre 2002*. Porto Alegre, SMDHSU, 2004.
- _____. Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania. *Proposta para construção do Centro de Referência Afro-Brasileiro: documento básico*. Porto Alegre, 2000.
- _____. VIII Semana da Consciência Negra: Aqui são Outros 500. Tambor. *Boletim da VIII SECON*. Porto Alegre, novembro de 1999; p. 1-4.
- Silva TT. "O adeus às metanarrativas educacionais". In: Silva TT (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995; p. 247-258.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. *Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- _____. "A produção social da identidade e da diferença". In: Silva TT (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000; p. 73-102.
- Skliar CB, Duschatzky S. "O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação". In: Larrosa J, Skliar C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; p. 119-138.
- Sousa RS. "Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica". In: Novaes RR, Lima RK (orgs.). *Antropologia e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2001.
- Steinberg S. "Kinder Cultura: a construção da infância pelas grandes corporações". In: Silva LH, Azevedo JC, Santos E (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997; p. 98-145.
- 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; p. 7-72.



PATRIMÔNIO E CULTURA







O caráter formativo da congada

ADRIANE ÁLVARO DAMASCENA

MESTRE PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GOIÁS
damascen@terra.com.br

ORIENTADORA
MARLY SILVEIRA (UFG)

As pessoas têm que se conscientizar que Goiânia também tem congada. Os negros que participam querem mostrar o que eles têm de bom, de cultura, de inteligência, de se conscientizar que ele é um educador cultural.

Valéria, Terno Treze de Maio

Este artigo originou-se da pesquisa “Ser negro em Goiás: o caráter formativo das congadas como manifestação cultural negra na cidade de Goiânia”, cujo objetivo principal foi compreender como em Goiânia, uma cidade relativamente nova, perpassam elementos constitutivos da cultura negra. A congada foi tomada como referência, procurando ver de que maneira a dinâmica dessa manifestação representa efetivamente uma ação educativa aos negros que dela participam.

O impulso à pesquisa deu-se, sobretudo, pela pouca produção sobre essa temática. Registrar e analisar rigorosamente essa manifestação nos serviu para identificar quanto a congada carrega de elementos significativos. Apreender os elementos identitários dos congadeiros era fundamental para perceber que eles se fazem na alteridade, numa elaboração entre o universal e o particular, o que é muito importante para nos dizer quem somos, e como nos apropriamos do saber historicamente produzido.

Mas ao irmos a campo ficou claro o equilíbrio existente entre dois ternos de congo: Irmandade Treze de Maio e Terno Verde e Preto, da irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Ambos realizam as duas maiores festas da cidade e comungam os maiores arautos dessa manifestação. Assim sendo, esse recorte de dois congos foi feito com o intuito de ser fiel ao que há de mais representativo das congadas da cidade de Goiânia. Os depoimentos encontrados neste artigo são de componentes desses ternos de congo.



A relação de interface presente na compreensão de educação e de cultura tem sido abordada há bastante tempo, das mais diferentes maneiras. Entretanto, o cenário atual nos aponta a necessidade latente de expandir cada vez mais os estudos acerca da complexa relação existente entre os dois termos nas práticas cotidianas, o que muito pode contribuir para o entendimento dos diversos processos sociais que, historicamente, têm sido 'esquecidos' pelos meios acadêmicos.

O crescente interesse por temas culturais atinge as esferas acadêmicas, políticas ou da vida cotidiana. Em todos os casos, cresce a centralidade na cultura, muito em função de perceber-se que ela atravessa tudo que é social, ou seja, perpassa toda a nossa vida e o entendimento que temos dela (Veiga-Neto, 2003).

A discussão no campo da cultura possibilita novas perspectivas de compreensão, tanto do ponto de vista das diferenças como do ponto de vista da identidade, podendo assim descortinar importantes elementos de uma prática educativa nos espaços de troca. Práticas essas que acontecem mediatizadas pelo mundo, como já afirmava Paulo Freire, na sua expressão cultural que é também social, num contínuo transformar-se das pessoas envolvidas.

A compreensão da importância da educação como prática social e cultural nos leva a ver que não há uma única maneira de educar, assim como não há um único modelo de educação (Brandão, 2000), pois a educação aparece como um elemento fundamental no sentido da vida de determinado grupo. Assim, vemos "educação como mediação, referência por meio da qual as relações na sociedade e na cultura são construídas de uma maneira e não de outra" (Lopes, 2000, p. 16). A forma como se estabelecem as relações mediadas pela educação numa sociedade nos diz muito sobre ela.

A educação como prática social se expressa nas relações sociais presentes numa determinada sociedade, elaborando assim processos formativos cotidianos de ensino-aprendizagem que educam. Nesse sentido, as relações pedagógicas existem em toda sociedade, no seu conjunto, e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos (Gramsci, 1987).

O interesse pela educação vinculada às práticas sociais e culturais aparece como reação à dominação por vias culturais, que são abraçadas como vias civilizatórias e de progresso, pautadas por uma visão linear e etnocêntrica de história, de cultura, na qual a educação funciona como passaporte para se atingir patamares mais elevados desse padrão cultural.

A adesão à noção etnocêntrica de cultura fundamentou histórias de escravidão e de genocídio em vários lugares do planeta. Práticas como essas foram fortalecidas por teorizações pseudocientíficas que se apoiavam numa concepção evolucionista de diferenças raciais. Em nome de uma visão iluminista de progresso, proclamaram a

inferioridade e a incapacidade de muitos povos e desqualificaram suas culturas impondo um modelo de civilização pela força. O uso da força e a tentativa da negação das diferenças étnicas não as fizeram desaparecer, mas as transformaram em desigualdades sociais e em processos de marginalização (Fleuri, 2003).

Uma retomada de vozes que ficaram silenciadas por opressões históricas é fundamental e necessária para uma compreensão democrática de educação. O primeiro movimento para essa escuta é o reconhecimento da existência de espaços outros, que não o da educação formal¹, como portadores de saberes. Para isso, é necessário tomar como imprescindível para o entendimento desses saberes os nexos entre educação e cultura, considerando que uma não existe sem a outra, ambas sendo alimentadas e alimentando-se na arte e na memória.

O respeito às diferenças é um ponto crucial na construção de uma sociedade mais humana, cuja concepção de humanidade seja fundada na diversidade: "o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças" (Gomes, 2003, p. 76).

A ELABORAÇÃO COTIDIANA DO CONHECIMENTO

Olhar para a particularidade e para a diversidade na educação exige, portanto, que se redimensione a noção de conhecimento, de ensinar e de aprender. Para isso, é preciso problematizar a questão da transmissão e da construção do saber, levando em consideração que os homens produzem esses processos ao longo da história, nas dimensões sociais e culturais, e os elabora e constitui no cotidiano através da experiência.

O espectro do positivismo² que ainda nos ronda, disseminando positividade e naturalizando a realidade, impede a compreensão de que esta realidade é cultural e histórica. A compreensão positivista do conhecimento deixou como legado a idéia de que o saber cotidiano está na esfera do senso comum, que precisa ser apreendido pelo universo científico para adquirir qualidade. Aderir a esse fundamento é perder a possibilidade de entender como os praticantes fazem uso de tal conhecimento no cotidiano ou, mesmo, que tais ações impliquem saberes e que tais relações sejam práticas educativas.

O conhecimento cotidiano é construído em intercâmbio ou comunicação social, e pauta seu amadurecimento nos grupos, pois é aí que se estabelece a mediação entre indivíduos e costumes, as normas e a ética. O homem apreende nos grupos os elementos da cotidianidade (Heller, 1992).

¹ A educação formal neste país tem sido historicamente elitista e excludente, tanto ao que se refere à prática quanto ao conteúdo.

² Há autores que fazem referência não só ao positivismo, mas à própria cultura moderna.



A vida cotidiana é a vida com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias (Heller, 1992, p. 17).

O pensamento cotidiano se fundamenta para a realização das atividades do dia-a-dia. Dessa maneira, pode-se dizer que há uma aproximação necessária entre pensamento e ação na cotidianidade.

Pensamentos são expressões de conhecimentos construídos na experiência vivida e refletida, formuladas por meio de palavras, de ações e seus produtos. Os pensamentos expressam conexão entre o vivido e a vida avaliada, examinada, retomada. São gestos de reflexão e de prática em que se constituem os sentidos das experiências (Silva, 2003, p. 182).

Assim, considerar os conhecimentos advindos das classes populares, especialmente da população e da cultura negras, é se contrapor aos princípios positivistas de compreensão da realidade, uma vez que esse entendimento contribui para a ideologização do saber quando toma como universal algo que é particular. É possível constatar que, em muitas dessas situações, ocorrem formas de apropriação e sistematização no Ocidente de valiosos conhecimentos produzidos na África pré-colonial. Embora demonstrados como ciência e apresentados como próprios da cultura ocidental, há neles algo que pertence à humanidade, que foi produzido por culturas "pré-científicas".³

Muitas vezes, a ciência do conhecimento hegemônico legitima um saber dando-lhe suporte, sobretudo no que se refere a uma supremacia epistemológica. Isso em decorrência de contínuos processos históricos de dominação e colonização, envolvendo grupos humanos e suas culturas.

A declaração de validação dos saberes advindos da população negra vem principalmente do fortalecimento dessa população em movimentos sociais que, historicamente, lutam por tal reconhecimento, impulsionando a aceitação da legitimidade desses conhecimentos, e chamando, assim, a atenção da academia.

Pensar as manifestações culturais negras e saberes ali produzidos é fazer um exercício de reflexão acerca do que Brandão (2000) chama de processos sociais de aprendizagem. Assim, podemos entender que a aprendizagem pode-se dar de muitas maneiras e em muitos níveis, na dinâmica social que produz esses processos de aprendizagem em que

as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui pelos atos de quem sabe-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender das crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas ao ato de ensinar (Brandão, 2000, p. 88).

No cotidiano dos praticantes da congada, pode-se perceber essa forma de transmissão de conhecimento, em que os saberes fluem, quando se pede para descrever como são os processos e as formas de aprendizagem com as quais eles se deparam na comunidade.

Eu aprendi no dia-a-dia, na convivência com os meus pais, com os amigos de meu pai, que hoje dançam, outros são falecidos, outros já não têm força para acompanhar. Eu fui aprendendo assim. Porque nós não temos espaços para reunir, para trabalhar a história das congadas. Então, eu fui observando, vendo as dificuldades e me interessando (Valéria, 33 anos, coordenadora do Terno Treze de Maio).

Essa educação se processa através da herança e como prática cotidiana. Assim, a memória familiar é fundamental na preservação de uma prática como a congada. É por meio da família que se resgata e se fortalece uma memória carregada de traços de pertencimento, tanto individuais como coletivos, e da própria condição humana.

Os homens produzem conhecimento em sua historicidade, fundamentado no processo de socialização que ocorre em diversos âmbitos, como na família, no trabalho, na igreja. Nessas relações são elaboradas concepções de homem, de mundo e de educação.

Os processos de socialização primária e secundária, constituintes da própria sociedade, preparam processos sociais que educam. Acreditando nessa premissa, afirmamos que no cotidiano se articulam práticas pedagógicas. Assim, no processo de socialização primária o homem elabora os primeiros nexos que se encarregam de apontar afinidades e rejeições, que determinam eixos posteriores de socialização.

A congada confirma a idéia de socialização, exposta em Berger e Luckmann (1999), na qual a criança já ao nascer está cercada de significados que fundamentam sua socialização. Dessa maneira, desde a barriga da mãe e depois, nos braços dela, há uma convivência com a experiência da festa, mediada pela família e impregnada de emoção. É o que podemos ver nesta fala:

Para ser um congadeiro tem muitas coisas. Primeiro, ele é congadeiro porque ele gosta, ele vê e fica doidinho desde pequeno. Quando uma mulher fica grávida, ela faz o ultra-som para saber se é homem ou mulher. Se for homem ele é congadeiro dentro da barriga da mãe: "Olha aqui meu congadeiro, olha aqui minha bandeirinha." Nasceu, está no braço fardadinho (sr. Pedro, 85 anos, patrono das congadas).

Para os indivíduos, essa relação de ensino-aprendizagem se dá na experiência da convivência com os outros, que vai compondo os elementos que a constituem. O caráter formativo dessas práticas cotidianas acumula-se através de acontecimentos aparentemente banais, mas que são necessários por que os constituem. Nesse fazer cotidiano, que é social e cultural, fundamenta-se a reconstrução da lembrança.

³ Nem precisa ir longe, é só lembrar da existência da biopirataria que ocorre na floresta amazônica, acerca da apropriação indevida dos saberes dos povos do lugar (indígenas e remanescentes de quilombos) por cientistas estrangeiros.



O próprio processo de socialização carrega em si o processo de ensino e de aprendizagem. O ritual da congada é o ápice dessa relação na qual o presente nos remete a uma memória, que é vivenciada na prática. Esta prática de uma atividade como a congada abre possibilidades para muitas outras práticas educativas, como a participação em movimentos sociais focalizados, como, por exemplo, os que abordam a questão racial, havendo assim uma ampliação da compreensão da condição do negro, na medida em que se reconhecem como sujeitos de direitos e portadores de conhecimento⁴.

A gente apegou muito à dança. Não sei se é por causa de ser negro mesmo, hoje dança. Por que que dança? A maioria dos dançadores não tem assim uma sabedoria concreta. Isso está faltando. *Eu aprendi no dia-a-dia, porque eu participo de outros grupos de consciência negra, a gente descobriu que ela é uma dança de libertação.* E quando a gente vê a história, e isto está muito ligado ao passado (d. Maria José, 67 anos, Terno da Vila João Vaz).

A prática educativa se afirma na congada uma vez que ali é possível perceber um sujeito social que vive a experiência da coletividade dos “congadeiros”. É educativo porque através dessa vivência se estabelece uma espécie de formação, seja ela social, seja ela religiosa ou política, que é certamente pedagógica.

Sendo assim, uma manifestação cultural que tem um apelo coletivo, que socializa o café da manhã e o almoço numa experiência de comunhão, aberta a toda a comunidade, inspirada no espírito da solidariedade proposto historicamente pelas irmandades negras, projeta valores que, no limite, negam princípios individualistas da sociedade atual.

É possível nas falas perceber que, além do contato com movimentos sociais de caráter “reivindicatório”, como o mencionado acima, há uma rede de comunicação entre os praticantes de diversas práticas culturais de cunho popular, como, por exemplo, a experiência de convivência entre a congada e a catira – “meus avós eram catireiros, dançavam catira” (sr. Pedro, patrono das congadas) –, entre a congada e a folia de reis e até com as escolas de samba da cidade.

Essa rede de intercâmbio é encontrada em casamentos entre brincantes das diversas manifestações culturais. “Nós fazemos festa de congo, folia e carnaval... meu pai é mestre-de-folia, eu sou vice-presidente da Escola de Samba Unidos da Mangueira” (Aparecido, Terno Treze de Maio).

O respeito que se tem pela experiência e conhecimento do outro é algo que possivelmente leva em consideração a persistência de cada um em manter aceso o desejo de levar em frente práticas que dizem respeito a um passado que não passou, e que

permanece bastante significativo. Por meio dessa experiência, perpassa um conhecimento pautado culturalmente, revivido coletivamente por meio de um processo de aprendizagem mediado pela comunidade (King e College, 2002).

A explicação que Tedla oferece para o pensamento africano, por exemplo, enfatiza que o conhecimento nas sociedades africanas está enraizado em uma reverência pela vida, na concepção da educação como um processo que dura toda vida, na idéia de que a capacidade de pensar em termos de comunidade ou de ter consciência do que a comunidade irá dizer é profundamente importante para o desenvolvimento pessoal (King e College, 2002, p. 84).

No cotidiano, os processos educativos assentam-se na transmissão do conhecimento de forma direta e ocorrem nos mais diferentes espaços, possibilitando o aprendizado de inúmeras atividades. São saberes ligados à culinária, sobre o domínio da natureza através do conhecimento e do uso de ervas, sobre orações pronunciadas por benzedeiros e benzedeadas, e ainda sobre os segredos dos rezadores. Alguns membros da comunidade são possuidores de formas específicas de sistematização desses saberes que se baseiam na tradição oral.

A tradição oral é uma manifestação da tradição cultural e, como ela, encerra conjunto de significados, que se apresentam com continuidade e constância entre membros de um mesmo grupo étnico-racial. Encontram-se tais significados inscritos em intenções, projetos, posicionamentos, avaliações, articulados no agir e no intervir no ambiente. Trata-se de um patrimônio ancestral que sobrevive com renovados contornos, como que ocultado, mas sempre compartilhado (Silva, 2003, p. 185).

Descentralizar a idéia de conhecimento do eixo da civilização ocidental e expandi-la a outras civilizações aparece como um desafio, sobretudo na esfera intelectual, pensar em termos de elaborações teóricas a produção de conhecimentos e saberes outros. Para que se possa apreender esses elementos é necessário fazer um movimento de reflexão acerca da multiplicidade e da diversidade nas quais está inserido o ser humano.

CONHECIMENTO INICIÁTICO

O segredo e o sagrado sempre andam juntos (Risério).

Há trabalhos que apresentam algumas religiões africanas como aquelas que possuem pouco ou nenhum elemento de conversão, porque o eixo é centrado na idéia de religião-comunidade ou ainda religião do grupo étnico, ou seja, religião de origem e não

⁴ No texto *Movimento negro e educação* de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000, p. 137), há um minucioso estudo acerca da relação historicamente traçada entre os movimentos sociais de recorte racial e a questão da educação. No momento, chamamos a atenção para a proposição de que “as organizações... em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política.”



de conversão. Esse princípio pode fundamentar tanto a permanência dos cultos africanos, em condições tão adversas como as encontradas aqui no período do escravismo, como a forte presença dessas práticas até nos dias de hoje.

Na diáspora, a prática religiosa foi o fator preponderante que deu lugar ao reagrupamento institucionalizado dos africanos e seus descendentes. A religião como elemento de coesão deu lugar à formação de grupos e associações, cujo sistema de crenças veicula maneiras particulares de inter-relacionamentos, normas, ações e valores que convertem os agrupamentos em verdadeiras comunidades com características peculiares (Santos, *apud* Carneiro; Cury, 1994, p.180).

Desse modo, a religião é um importante nexos que fundamenta a questão da identidade. Inserida na festa, com seu apelo religioso, nos faz lembrar o caráter de permanência, de reconhecimento e pertencimento que a congada passa aos seus praticantes.

É importante porque nós estaremos mostrando nossa origem, nossa raça. As pessoas têm que se conscientizar que Goiânia também tem congada. Os negros que participam querem mostrar o que eles têm de bom, de cultura, de inteligência, de se conscientizar que ele é um educador cultural. Ele vai se sentir realizado, porque hoje os que participam conscientizou que ele não tem mais vergonha de ser um negro, não. Ter vergonha de falar "eu não sou católico, sou espírita". Então, a congada traz muitas atividades para conscientizar, para mostrar suas origens. Eu sou espírita, mas, se alguém perguntar, eu sou católico. Mas na verdade eu não sou. Nós já tivemos isso, mas hoje nós estamos conscientizando (Valéria, 33 anos, coordenadora do Terno Treze de Maio).

Sodré (1988), que trabalha com a cultura negra nas suas representações banto e nagô, chama nossa atenção para um aspecto nessas culturas, em que o conhecimento, ou ainda "os segredos", não é algo a ser desvendado, mas compartilhado, estruturando assim uma ligação no interior do grupo, depositando um conhecimento na convivência e no compromisso com a prática religiosa que é iniciático⁵. Podemos citar o caso do bastão, utilizado pelos capitães dos ternos de congada, em que há uma certa iniciação e, conforme afirmam alguns capitães, nele contém segredos. Isso é o que nos informa o capitão do Terno Treze de Maio sobre o bastão por ele utilizado: "é benzido, tem um certo segredo que envolve um certo ritual. Há um envolvimento com o candomblé, com o espiritismo, com a umbanda e outras coisas mais".

A conexão entre religiões existe, não é explícita, mas existe. Porém é preciso lembrar que não é regra geral falar de uma aproximação entre o candomblé e os praticantes da congada, pelo menos nos

ternos de Goiânia, como se pode perceber na fala do capitão do Terno Verde e Preto: "O bastão é bento, porque passa pela missa, e nós guardamos lá perto. Meu pai sempre fala, se tiver com uma cólica e raspar um pedaço de um bastão e fizer um chá... não é qualquer um que pode pegá-lo, ele fica bem guardado."

Não há uma única forma de se pensar e praticar a congada. Dentro dessa manifestação existe uma série de diferenças e aparentes contradições. Aparentes porque podem fazer parte em níveis diferenciados da esfera dos segredos, presente nos depoimentos acima mencionados.

O que aqui se chama de aprendizado iniciático está depositado não só na esfera mítica religiosa, mas diz respeito também à introdução de gostos e sensações, que se fundamentam nas práticas cotidianas da comunidade da qual se faz parte. E é responsável por despertar o interesse e a sensibilidade por música, dança e por práticas religiosas, organização de eventos coletivos e criação de artefatos.

Assim, a cosmologia africana é reposta também nas congadas, entre negociações e sofrendo alterações diante da relação com os brancos, entre mito e religião, entre negros e mulatos e entre negros de etnias diferentes (Sodré, 1988). Essa afirmativa se confirma quando vemos uma fala que mostra a relação da congada com as religiões africanas⁶.

Dentro da congada existe espiritismo. Ela é uma dança afro-brasileira, era dos negros. Negros quer dizer o quê? Quer dizer africano, preto velho, escravo, quer dizer que são tocadores de tambores na roda da fogueira, onde eles lamentavam as dores deles, onde eles lamentavam os cânticos... (Aparecido/ Maurão, 38 anos, capitão do Terno Treze de Maio).

Por outro lado, é preciso deixar claro que esse tipo de afirmativa não é unânime dentro da congada em Goiânia, pois alguns participantes preferem fazer uma relação direta apenas com a Igreja Católica. Dessa maneira, pode-se dizer que para eles a marca da religiosidade é um elo mais forte que a própria referência étnica. Isso deve estar pautado na multiplicidade de conexões presentes no cotidiano, que têm uma forte inserção na noção de heterogeneidade. Essa premissa também é encontrada no texto de Alves (2003, p. 65): "Através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os participantes desses cotidianos tecem essas relações." Assim, há constante oscilação entre uma maior afinidade religiosa ou uma maior afinidade étnica.

⁵ Sergio Ferreti, em seu livro *Repensando o sincretismo* (1995), levanta uma importante discussão, através de outros autores, sobre a questão do segredo nas religiões afro-brasileiras, como sendo algo muito sério e complexo, pois é necessário ter respeito pelos ensinamentos, registrar tendo cuidado na forma de processar as informações captadas e, por outro lado, não perder de vista, porque o excesso de segredo fez com que muitas tradições fossem perdidas.

⁶ A relação entre a congada e as religiões afro-brasileiras é algo que existe, mas para aqueles iniciados há uma proteção sobre esses conhecimentos, algo em torno dos rituais para *fechar o corpo* e pedir proteção e bênção de *pai ou mãe-de-santo* antes e durante a apresentação dos ternos, numa relação implícita na maior parte dos casos e explícita em alguns poucos. Possivelmente a reserva se dá muito em função da ligação da festa com a Igreja Católica, e de muitos praticantes que se confessam devotos dos santos e católicos. Essa é uma relação bastante complexa e difícil de estabelecer limites que demonstrem onde começa uma prática e onde termina a outra.

CONHECIMENTO E TRABALHO

A aprendizagem e a conservação dos segredos dos ofícios jogam-se em cada uma das células sociais da etnia. (Le Goff, 2003, p.425).

Para a compreensão da construção do conhecimento que diga respeito às comunidades negras no Brasil, faz-se necessária uma reflexão histórica que desvende como acontece a vinculação dos saberes àquilo que decorre da atividade laboriosa, não só uma educação para o trabalho, mas uma educação no trabalho, em práticas educativas engendradas na produção de vida das comunidades, pois o trabalho produtivo é uma importante fonte de conhecimento e, portanto, de educação (Freire, 1984).

São sofisticados processos de aprendizagem que se fundamentam em uma longa experiência prática, podendo encontrar-se nesses espaços exímios fabricantes de móveis, de sapatos, costureiras, bordadeiras, enfim artífices em atividades que requerem um elaborado exercício mental e prático e uma sofisticada noção estética. É preciso, então, reconhecer a contribuição posta por uma grande camada da população, que expressou seu potencial artístico e técnico através do único lugar possível: o trabalho manual. Trabalho e conhecimento expressam-se na história desses grupos, mutuamente constituídos em práticas de preservar valores étnicos nos lugares possíveis, conforme nos conta Sodré (2002, p. 89) sobre as atividades desenvolvidas por gente de terreiro:

nasciam desse contexto relações de solidariedade e de iniciação a ofícios (já que não havia oportunidades de educação sistemáticas), tais como barbearia, marcenaria, alfaiataria, tecelagem, pintura de paredes, bordados, doceria, etc.

Há nessa prática cultural uma idéia de potencializar uma possível mobilidade social do negro por meio da qualificação da mão-de-obra para o trabalho. É coerente acreditar que esse tipo de preocupação e ação também atingisse as irmandades religiosas que tinham um forte apelo mutualista.

Silva (2003) chama atenção para o fato de que os mestres de ofícios de alta qualidade raramente eram enviados como escravos, pelo seu necessário serviço na comunidade de origem. Isso explica também o fato da escassez de imagens esculpidas para os cultos aqui no Brasil. O autor continua na sua explicação.

Ainda que um bom escultor fosse vendido ao Brasil, quem o comprava sequer tomava conhecimento de que era um artista – não se tinham, aliás, por obra de arte aqueles manjões que se faziam na África – o endereçava aos engenhos de cana ou fazenda de café. Se fosse posto como escravo de ganho, cedo ele próprio descobriria que era mais bem remunerado na estiva ou no carregue

de liteiras do que a esculpir imagens para as quais, embora houvesse procura, a paga era pouca. (Silva, 2003, p. 218).

A relação entre o negro e o trabalho, entendida ao longo de sua trajetória, aponta uma série de sinais que podem servir de nexo para o entendimento do próprio negro como portador de saberes, que talvez não fossem considerados como relevantes pelo modelo de sociedade no qual ele se viu inserido, mas que mesmo assim estavam presentes nas atividades por ele desempenhadas.

Por outro lado, não podemos perder de vista que essa “afinidade” com o trabalho, no Brasil, certamente foi compulsória, uma vez que a história do negro, aqui, tem como marco fundante o sistema escravista. A condição de escravo imprimia-lhe um sentimento de coletividade imposto, sobretudo no trabalho.

A civilização do Nordeste do Brasil é uma civilização de ritmo pela cadência do trabalho: de fato, quando o trabalho é coletivo, necessita de cooperação de esforços e essa cooperação somente é possível através da imposição de um mesmo ritmo a todos os indivíduos. Assim, entre os negros comunitários, grande parte do trabalho é feita por toda coletividade e o trabalho se transforma em dança (Verger-Bastide, 2002, p. 223).

A categoria trabalho se mostra presente no estudo da congada, na medida em que o trabalho é uma das principais fontes de referência dentro das comunidades. Brandão (1977, p. 26), pioneiramente, já percebera a importância do trabalho como uma forte representação junto com outras duas.

As representações dos negros são desdobradas em três momentos seqüentes e estreitamente interdependentes: o discurso com que o negro se apresenta como um trabalhador rural, o peão; aquele em que ele fala em si como um tipo de sujeito étnico, o preto; e por último, aquele em que ele se apresenta como praticante de um ritual em que se mostra aos brancos, como um congo.

O três eixos estudados por Brandão (1977) são bastante significativos. O que mais nos chama a atenção, nesse momento, é uma informação apresentada no seu estudo sobre a congada na *antiga capital* do Estado de Goiás, a cidade de Goiás, que revela um importante dado acerca das funções ocupadas pelos negros no fim do escravismo: havia um total numérico de 1.222 escravos na cidade, desses, 541 eram ocupados como artistas – carpinteiros, pedreiros, alfaiates, sapateiros, pintores, tecelões e equivalentes. A maior parte dos “artistas” está na zona urbana.

Ao ler esses dados, foi interessante perceber a proximidade das atividades mencionadas acima com algumas encontradas nas respostas à entrevista dos negros praticantes da congada na atual capital do Estado, apesar das inúmeras atividades criadas pela era moderna. Temos as seguintes ocupações relatadas nas entrevistas: vigilante, por toda vida, hoje aposentado; auxiliar num frigorífico,



hoje aposentado; maquinista, também aposentado. Outras profissões citadas: operário de fábrica de laje e motorista.

Alguns são mais específicos na sua movimentada trajetória de ocupações: "Toda minha vida eu fui lavrador; é capinar, bater pasto, garimpar, lavar, etc., eu nunca trabalhei com carteira assinada na minha vida". Temos também depoimentos de mulheres: "fui babá, doméstica, costureira e fazedeira de doce, tudo isso feito para criar os meus filhos". Uma outra entrevistada também apresenta uma trajetória semelhante, não fazendo referência só ao passado, mas também ao presente: "Eu sou doméstica, bordo, costuro, faço crochê, tapete, coberta e fui lavadeira".

Há muitas formas de se perceber um passado que não passou, e o trabalho é um dos nexos fundamentais para entender uma sociedade que renovadamente se revela excludente e produtora de profundas desigualdades.

Contraditoriamente, porém, através da socialização compulsória produziram-se formas de organização que permitiram um melhor desempenho da atividade num sentido de minimizar o sofrimento. Dessa integração surgiram diversas maneiras de realização do trabalho e um contínuo apelo a que não se percam os sentimentos de humanidade e de identidade.

CONHECIMENTO COTIDIANO E EDUCAÇÃO FORMAL

A cultura e a educação, e por que não dizer o trabalho num sentido mais amplo, desnaturalizam o homem e contribuem para que ele possa ser interpretado por aquilo que ele produz. A sua produção diz respeito a determinado momento e a determinadas condições históricas. Não só a sua produção, mas também a utilização do que é feito por outros ou até mesmo fabricado, pode ter em determinados momentos uma outra utilização que não a que foi pensada inicialmente.

Educação como prática social, entendida na interface com a cultura, certamente é o que norteia todo esse trabalho. Assim, é importante pensar que os praticantes da congada são portadores de conhecimento, são capazes de pensar, fazer e de criar. Mas é fundamental destacar que eles podem e devem conhecer melhor o que já conhecem, e mais, conhecer o que ainda não conhecem, ou seja, potencializar a construção do conhecimento através de uma educação na qual ele se reconheça e possa estabelecer relações de igualdade e de reciprocidade.

O negro tem que conscientizar que ele tem que ter ensino, tem que estudar, ele tem que ter um diploma na mão. Não para falar que eu consegui, mas para ele se sentir realizado. Ele não pode desistir. É como eu disse e repito: "Nós vivemos de aprender", nós não temos uma definição que nos permita dizer que aprendemos tudo. Não temos como falar: "Aprendi tudo, hoje eu posso ficar sentada". A gente tem que buscar sempre melhorar. O que eu falo para os componentes da irmandade é "não pare de estudar, vocês tem que ir para frente, tem que progredir, não é só ficar aqui na congada. Nós temos que desenvolver mais, se você tem ensino é uma força a mais dentro da irmandade. É uma força a mais dentro de Goiânia. Eu sempre digo para eles "não pararem" (Valéria, coordenadora do Terno Treze de Maio).

O reconhecimento e a valorização dos conhecimentos advindos da população negra são fundamentais, mas não se pode perder de vista a importância do entendimento dos códigos que explicam os mecanismos de exclusão e a melhor forma de combatê-los. O depoimento acima lembra a afirmativa de que em muitas organizações negras de caráter reivindicatório encontra-se, dentre as bandeiras ali presentes, a do direito à educação.

O direito à educação é um desafio presente até hoje, pois grande parte da população negra ainda continua excluída da educação formal, quer no acesso, quer na permanência. A educação formal, como vimos, é algo que existe nas falas e nas preocupações dos grupos de congada, possivelmente porque sabem que há muitos talentos que estão fora da escola por experienciarem condições desfavoráveis de estudo.

O domínio da escrita, através da educação formal, é uma preocupação constante para o registro da memória. Tal inserção traz, certamente, uma nova aptidão intelectual, uma nova organização do saber, mas também há um aspecto da organização de um novo poder. Com a escrita também há um forte desejo de criar um espaço específico para atuação da congada, numa forma de empreender uma instituição da memória. Isso se daria, por exemplo, pela construção de uma sede para o terno, um local onde se possa acessar dados sobre a congada na cidade para obter mais informação sobre essa festa.

Hoje, fazer parte de um grupo desperta sentimento de pertencimento, e a memória, de certa maneira, torna-se seletiva e diz respeito àquele determinado grupo, no qual é guardada uma memória comum. Constrói-se aí um importante elemento de identidade, que se confirma através de práticas atuais que mantêm traços fundamentais para que permaneçam como grupo. Um importante mediador na consolidação dos grupos são os mais velhos. No que se refere aos negros, e especificamente à cultura negra, pode-se



compreender que as formas de memória cultural negra incluíam as crenças e os valores tradicionais da experiência de negros compartilhados e enfatizados pelos idosos, tais como a importância de:

- ter fé em Deus, isto é, lembrar a quem pertencemos;
- respeitar o conhecimento de pessoas que não tiveram educação formal, mas que têm conhecimentos práticos, experiência e sabedoria;
- reconhecer o papel desempenhado pelos idosos na transmissão de conhecimento cultural entre as gerações e na socialização da juventude;
- reconhecer o poder autolegitimador de aprender a “ouvir corretamente” o discurso que diz a verdade e dá testemunho (King e College, 2002, p. 90);
- reconhecer a contribuição dos mais velhos é fundamental para o entendimento da congada, pois é através das suas lembranças que se evoca o passado, podendo, assim, perceber uma história social e cultural mais significativa.

Assim, não podemos perder de vista que a congada, com as suas práticas, permite aos seus componentes um espaço de resistência, de preservação e de recriação contínua de seus valores. É comum perceber uma rede de informações e conhecimentos entre os praticantes das diversas manifestações de caráter popular, estabelecendo trocas e diálogos que administram as diferenças, ao mesmo tempo em que criam um movimento de fortalecimento mútuo.

Pertencer a um grupo de congada é motivo de grande alegria e responsabilidade para seus praticantes, pois é possível não só aprender e ensinar constantemente muitos dos conhecimentos necessários para as atividades ali desenvolvidas, como também pensar sua condição de negro e sua condição de congo. O espaço da congada deve, certamente, ser entendido como espaço de aprendizagem, pois os praticantes podem ali estabelecer um princípio educativo e formativo que os ajudem a pensar sua condição e seu lugar na realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com os grupos de congada através da pesquisa foi bastante enriquecedor e gratificante. Foram momentos carregados de descobertas diante da entrega e da força empreendidas pelos componentes dos ternos, traduzidas na garra de permanecerem lutando pelo que acreditam.

Todo o processo de pesquisa ficou focado na perspectiva de apreender através das observações, registros e entrevistas, no sentido de captar a congada como um possível elemento mediador na educação de seus praticantes, produzindo, por meio dessa relação, uma importante referência identitária cultural e formativa. Concluímos que para se compreender essa função da congada não se pode perder de vista a importância da herança histórica, que é reposta dinamicamente pela memória.

Essa apropriação do passado no presente produz um movimento histórico que transforma ambos: o passado, quando ele é interpretado e não esquecido; e o presente, quando se apresenta como uma realização possível de um antigo projeto que ainda se mostra pertinente em sua busca e concretização, o qual ainda corre perigo de não se realizar caso não haja empenho em vê-lo inscrito como possibilidade ainda hoje.

Não há como não considerar a importância da congada na efetivação de elementos identitários e formativos, pautados num conhecimento que é constituído e vivido no cotidiano. Conhecimentos e práticas que têm uma atuação contínua, que apontam princípios de resistência cultural e estética, impregnados de valores de refúgio que funcionam como uma reserva identitária e de pertencimento.

Através do reconhecimento de que as práticas empreendidas no ritual da congada são educativas, nas quais se apresentam muitos conhecimentos que também se prestam, num certo sentido, a um vislumbre daquela atuação, pode-se considerá-las como um ato político de resistência e de cunho emancipatório.

Numa reivindicação que é expressa em muitas linguagens e também na música quando diz:

- Bota fogo no engenho, onde o negro apanhou;
- Hoje o negro é gente, quer dançar e ser doutor;
- *Foi a princesa Isabel que o negro libertou;*
- *Dança aí negro nagô, dança aí negro nagô.*

Por fim, aprendemos com a pesquisa que a congada é, certamente, um belo campo de investigação, por tudo que já foi descrito. Fica a expectativa de que esta seja apenas uma das muitas investigações que podem, e devem, ser feitas nesse universo tão rico e complexo da congada, que é apenas uma das várias possibilidades com que a população negra tenta se expressar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves N. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, 2003, n. 23.
- Benjamin W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Berger PL, Luckmann T. A construção social da realidade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Bosi E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 10.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Brandão CR. *A cultura da rua*. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. *A educação como cultura*. Brasiliense: São Paulo, 1985b.
- _____. *A festa do santo preto*. Rio de Janeiro/Goiânia: Funarte/ Instituto Nacional do Folclore/UFG, 1985a.
- _____. *O que é educação*. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- _____. *Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Goiânia: Editora da EUB, 1977.
- Carneiro S, Cury C. "O candomblé". In: Nascimento EL (org.). *Sankofá: resgate da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.
- Cuche D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- Damascena A. *Tradição e modernidade em Goiânia*. (Dissertação de Mestrado). Goiânia, Universidade Federal Goiânia, 2000.
- Fleuri RM. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, 2003, n. 23.
- Freire P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Funes E. "Mocambos do trombetas: memória e etnicidade (séc. XIX e XX)". In: Del Priori M, Gomes F (orgs.). *Os senhores dos rios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- Ginszburg C. *Mitos emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- Gonçalves LAO, Silva PB. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, 2000, n. 15.
- Gomes NL. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2003, n. 23.
- Gramsci A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- Hall S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003.
- Heller A. *O cotidiano e a história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- King J, Colledge ME. "Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade". In: Gomes LN, Silva PG. *Experiências etnoculturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Le Goff J. *História e memória*. 5.ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- _____. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- Lopes EMT, Faria Filho LM, Veiga CG (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Lucas G. *Os sons do rosário*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- Quintão AA. *Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência (São Paulo: 1870-1890)*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002.
- Martins LM. *Afrografias da memória: o reinado do rosário do Jatobá*. São Paulo/Belo Horizonte: Perspectiva/Mazza, 1997.
- Mello MM. *Moderno e modernismo: a arquitetura dos dois primeiros fluxos desenvolvimentista de Goiânia 1933 a 1950, 1950 a 1964*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 1996.
- Resende ACA. *Fetichismo e subjetividade*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Pontifícia Católica de São Paulo, 1992.
- Risério A. *Textos e tribos: poéticas extra-ocidentais nos trópicos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- _____. *Oriki Orixá*. Perspectiva: Rio de Janeiro, 1996.
- Silva AC. *Um rio chamado atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/UERJ, 2003.
- Silva PBG. "Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: Barbosa LMA et al. *De preto a afrodescendente*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003.
- Sodré M. *A verdade seduzida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *O terreiro e a cidade*. Rio de Janeiro/Salvador: Imago/ Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.
- Verger-Bastide. "Dimensões de uma amizade". In: Lühning A (org.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Veiga-Neto A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, 2003, n. 23.



Trajетória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira

ANA PAULA DOS SANTOS GOMES

GRADUADA PELA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS,
MEMBRO DO NÚCLEO DE ESTUDOS
AFRO-BRASILEIROS
trampo2004@bol.com.br

ORIENTADORA
MARIA CÉLIA COTA (UFSCAR)

O presente artigo expõe os resultados da pesquisa realizada para o 3º Concurso Negro e Educação, cujo objetivo foi desvendar a memória oral de pesquisadores negros, de modo que os depoimentos de sua trajetória de vida viessem a contribuir para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro. A pesquisa partiu do interesse em direcionar os meus conhecimentos como profissional da área de ciência da Informação em favor da comunidade afro-brasileira, tendo como pressuposto que os conhecimentos, informações e dados acumulados durante a trajetória de vida de pesquisadores negros são importantes para a reconstrução e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro.

É essencial a extensão do conhecimento na comunidade, em relação ao seu patrimônio e herança cultural, como forma de maior envolvimento em prol da sua preservação. Esse conhecimento do patrimônio cultural pode despertar o interesse da comunidade negra em entender e resolver questões que dizem respeito ao seu grupo étnico. Essa proposta de pesquisa visa também intensificar a disseminação de informação sobre o patrimônio negro de forma a ampliar as possibilidades de se conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação dos cidadãos brasileiros, sejam negros ou não-negros.

Meu interesse pelo tema de relações raciais surgiu quando tive conhecimento da existência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar). A partir da aproximação do NEAB, minhas inquietações em torno da problemática do negro se intensificaram e me levaram a formular o projeto da pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados. O contato com o acervo de teses e dissertações do NEAB provocou em mim curiosidades em entender por que seus autores escolheram o tema relações raciais. Isso me levou a questionar que conhecimentos, informações e dados acumulados por esses pesquisadores negros durante sua trajetória de vida poderiam contribuir para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro, e assim tracei o objetivo da pesquisa.

Trabalhei com o método da história oral, com base nas obras de Meihj (1996), Freitas (s./d.), Thompson (1992) e Nóvoa (1988). Segundo Meihj (1996) "história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas". Cabe fazer aqui uma observação sobre a distinção entre história oral e história de vida. A história oral não é sinônima de história de vida.



A história de vida pode ser considerada um relato autobiográfico no qual a escrita – que define a autobiografia – está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuada pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo. Esse relato – que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador – pode abranger a totalidade da existência do informante. Na compreensão de Nóvoa (1988, p. 116), “as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura representar as questões da formação, acentuando a idéia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (este trecho é repetição do que foi dito no final do parágrafo anterior). Este trabalho se refere à história oral de vida, mais especificamente à trajetória de vida. Segundo Lang (1995) *apud* Moraes (1999, p. 36):

As fontes orais podem assumir a forma de: *histórias orais de vida* (é o relato do narrador sobre sua existência através do tempo); *relatos orais de vida* (é solicitada ao narrador que aborde determinados aspectos de sua vida, a narração é direcionada para uma temática); ou de *depoimentos orais* (busca obter dados informativos e factuais do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou participação em instituições que se quer estudar).

Para Meihj (1996), são três as partes que constituem a história oral: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. A pesquisa teve como objetivo central desvendar a memória oral de mestres e ou doutores. Após a definição do tema, fiz o levantamento bibliográfico, no qual busquei a discussão teórica do trabalho, e em seguida trabalhei o referencial metodológico. Com ele procurei entender e desenvolver os procedimentos para a coleta de dados. A partir de então elaborei e apliquei o roteiro para a entrevista.

Foram entrevistados quatro pesquisadores negros, dois da área de educação, um da área de ciências sociais e outro da área de engenharia de computação. O critério que usei para a escolha dos participantes da pesquisa foi a facilidade de aproximação: todos residiam na mesma cidade que eu. A convivência antes da pesquisa também facilitou minha aproximação – fui aluna especial de pós-graduação de dois deles e conheci os outros dois pelo contato com a comunidade ou participação no grupo de estudo.

Após ler e reler as transcrições, busquei identificar unidades de sentido e sistematizá-las de maneira a explorar a trajetória de vida dos pesquisadores negros participantes da pesquisa, implícitas em dimensões que abrangem o seu vivido. “Cabe aqui explicitar que unidade de significado é a menor porção que traz em si o conteúdo de uma fala ou de um gesto” (Oliveira, 2001, p. 87). Feita a sistematização das unidades de significado, agrupei-as por temas, que resultaram nas dimensões origem, formação, identificação racial e cultural, engajamento na militância, produção de ações afirmativas de combate ao racismo e projeções.

Os temas elaborados resultaram de idéias que me surgiram por inferências e representam um resumo da grande quantidade de conteúdos dispostos nas unidades de significado, ou seja, “estes temas são proposições que expressam uma idéia gerada por abstrações e inferências (...)” (Bernardes, 1989, p. 66). Realizei em seguida a descrição das dimensões, o que não se limitou a um simples registro de informações, ou seja, “não é um mero registro de dados, tampouco conjunto de elementos que expressam ‘nossa construção das construções de outras pessoas’, do que elas e seus grupos propõem” (Gonçalves e Silva, 1990, p. 129), mas foi uma reflexão sobre as experiências dos entrevistados tais como foram vividas e experimentadas.

A MEMÓRIA ORAL COMO FONTE HISTÓRICA

Todos nós, independentemente de raça, cor ou religião, fazemos história e somos a história do país, ainda que não reconhecida oficialmente. Somos e fazemos história. Pensar a questão da memória é pensar as pessoas, suas lutas, militâncias, resistências, manifestações culturais. No entanto, vivemos em uma sociedade histórica que não sabe reconhecer e julgar sua experiência coletiva. Para Heller (1970, p. 20), “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”.

Em nosso país valoriza-se o registro da memória dos grandes, ou seja, dos grandes homens, dos grandes feitos; porém a memória popular ou, como disse Chauí, citada por Gigante (1993), a memória das pessoas, não é lembrada. Memória é vida, é força, é conhecimento armazenado na lembrança que, ao emergir para fora, desvela histórias desconhecidas, no entanto riquíssimas, para se entender a própria vida e o contexto histórico-cultural em que se está inserido. Toda a experiência humana se torna fonte de conhecimento e envolve todo um contexto social e cultural. A história contada e lembrada através do depoimento oral é um valioso documento que une o passado reconstruído com um presente que espera um futuro melhor. O resgate do indivíduo como elemento fundamental para a compreensão da vida humana é enriquecedor para o conhecimento da História. A evidência oral pode trazer algo mais profundo, pois enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, as interpretações que fazem de suas vidas se baseiam em descrições superficiais. A evidência oral, porém, transforma os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribuindo para uma história não somente “mais rica, mais viva e mais comovente”, mas principalmente “mais verdadeira” (Thompson, 1992).

As fontes orais trazem uma importante contribuição para a produção acadêmica, pois as fontes históricas não se resumem apenas a documentos escritos, mas também ao estudo do cotidiano, à

¹ O tema do trabalho é “Desvendamento da memória oral de pesquisadores negros com vistas à educação patrimonial e à cultura afro-brasileira”.



história contada, à história oral que dá autenticidade à história do presente. “Quando conta a sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso, passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história” (Moraes, 1999, p. 39).

O DESENRAIZAMENTO DA CULTURA NEGRA

A memória faz-nos reviver, revigora nossas forças, reconstrói nossa história e a história do nosso grupo. Nesse contexto de esquecimento em que está inserida a memória e a história dos comuns, buscam-se reflexões que levem a entender um pouco a situação vivida pelos negros no Brasil. Negros e índios cujas memórias foram apagadas da história do país.

Ser negro no Brasil é estar submetido à categoria de sub-raça, de cidadão de segunda classe. Existem discussões que apontam a questão econômica como causa da pobreza e da exclusão em que se encontra a maioria da população brasileira. É certo que a falta de dinheiro leva a uma condição de vida precária, na qual fica difícil disputar as melhores faculdades, ocupar os melhores lugares no mercado de trabalho etc. Entretanto é necessário que se corte o mal pela raiz. Sabemos que as raízes do problema não se encontram apenas em questões financeiras; a exclusão racial e cultural também é um fator a se considerar. Embora se diga que vivemos em uma democracia racial, a verdade é que vivemos em um país que exclui pelo tom de pele, que exclui porque se tem uma cultura diferente da dominante no país, a cultura européia. Vivemos em um país que embora reconheça sua diversidade cultural e racial não é capaz de assumi-la.

O negro é marginalizado pela sociedade brasileira; procura-se apagar a memória do seu grupo étnico, de sua origem e, conseqüentemente, destruir sua história, desenraizando-o por meio de ideologias como a do branqueamento e a da democracia racial.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (Silva, 2001, p. 16).

No entender de Gonçalves Filho (1988, p. 102), o desenraizamento:

é a mais perigosa doença das sociedades humanas, porque se multiplica a si própria.(sic!). Seres realmente desenraizados só têm dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia de

alma quase equivalente à morte (...) ou se lançam numa atividade que tende sempre a desenraizar, muitas vezes por métodos violentíssimos, os que ainda não estejam desenraizados ou que o estejam só em parte.

Dessa maneira, pode-se explicar por que os negros, em sua maioria, negam sua raça, sua cor, sua origem, o que leva os outros a proferirem aquela conhecida frase: “os próprios negros é que se discriminam”. Mas se analisarmos bem, não é verdade. Para Andrade (2001, p. 115), “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venham à tona os sentimentos de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade”. Essa “memória pouco construtiva de sua humanidade” explica muitos casos em que a pessoa tem vergonha de si, de sua origem, de seu grupo étnico. Isso atinge diretamente a auto-estima do negro, que é afetada negativamente.

Para recuperar o dano causado pela depreciação da raça negra, é necessário buscar meios, idéias e técnicas que auxiliem na reconstrução da história do negro, na afirmação de sua identidade cultural e racial, de modo a elevar sua auto-estima e fomentar o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que ampliem o entendimento sobre relações raciais.

Enquanto a intelectualidade brasileira fechar os olhos para a problemática do racismo e continuar pensando que somos todos iguais e que vivemos em um paraíso racial, a injustiça e a desigualdade social continuarão crescendo. Para Gomes (2001, p.142), no Brasil “o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”. É preciso se abrir para um novo olhar que venha trazer novas propostas de se pensar e resolver as questões da exclusão em que se situa a maior parte da população brasileira. Tomando a palavra de Rufino, devemos “mostrar aos dirigentes do Brasil que nenhum político, ou partido político, poderá legislar sem consultar os quase 50% (em dados oficiais) de população negra deste país” (Rufino, 2003, p.37-38). Nesse cenário de desigualdade racial e social surge o intelectual negro, que, unido à sua comunidade, busca discussões e procura soluções que melhorem a vida da população negra e, com isso, a vida de quase metade da população brasileira. As experiências de vida desses intelectuais são relevantes na construção do pensamento educacional brasileiro, pois se somam a outros trabalhos que procuram, entre outras coisas, melhorar as condições da educação no país a partir da diversidade cultural. Para Dominicé:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns com nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (*apud* Moraes, 1999, p. 31).



Os intelectuais negros também querem participar das discussões e decisões que lhes dizem respeito e à sua comunidade, e isso vem acontecendo cada vez mais:

Pela primeira vez na história recente do país, os negros, além de produzirem uma massa de conhecimentos sistematizados sobre si mesmos, estão em condições também de produzi-los em relação ao branco. Isto significa dizer, por um lado, que os brancos intelectuais perderam a autoridade de serem os únicos a falar sobre os temas de relações raciais (Cardoso, 1991, p. 8).

As desigualdades raciais apresentam-se em nossa sociedade de maneira surpreendente, confirmando a idéia de que a exclusão e a pobreza não são somente uma questão econômica, mas de preconceito e discriminação racial. O pesquisador negro busca por meio de suas produções acadêmicas melhorar a educação no país e promover o fortalecimento e o crescimento da população negra brasileira. Melhorar as condições da educação no país seria fazer “a educação ocupar um lugar histórico e fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos raciais ou étnicos brasileiros” (Siss, 2003, p.1). Horta (s/d., p.1) fala de “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural”, o qual chama de educação patrimonial. Segundo a autora, o patrimônio cultural é fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Uma das funções do patrimônio cultural é “manter a identidade individual e coletiva” (Coelho, 1997). No trabalho aqui apresentado, buscou-se falar sobre a educação no sentido de construção de cidadania e também o entendimento do que seja um patrimônio cultural e o que ele pode significar para o aprendizado de um indivíduo como cidadão ativo na sociedade.

Acrescenta-se, ao exposto até então, a noção de identidade no sentido de processo, de transformação. Conforme Stuart, em citação de Teixeira (2003, p. 51), a noção de que identidade tem a ver com “pessoas que se parecem” ou “chamam a si mesmas pelo mesmo nome” não faz mais o mesmo sentido. Porque tal como um processo, como uma narrativa ou como um discurso, “a identidade é sempre vista da perspectiva do outro”. Somos únicos e incopiáveis; cada pessoa tem seu modo próprio de ser e fazer, seu caráter, sua visão de mundo.

Cada pessoa constrói o seu modo próprio de ser, viver, conviver, isto é, a sua identidade, ao ir pondo sentido nos objetos, nos acontecimentos, nas relações entre as pessoas, entre elas e a natureza. Este gesto, renovado continuamente ao longo da existência de significar o mundo, se produz no ambiente da família da comunidade, sendo informado pela classe social pelos grupos de gênero e de raça de que faz parte. Assim, cada um, com todos, vai aprendendo, questionando, recriando a cultura de sua classe, do seu grupo (Silva *apud* Triumpho, 1991, p.182).

Esse processo de “recriar” ou de “significar” o universo em que se vive e que, segundo Gonçalves e Silva (2001), é informado “pelas

relações com o meio, com o grupo”, leva o indivíduo a aprender, questionar, renovar a cultura do seu grupo. O “recriar a cultura” demonstra que esta exerce um importante papel para o conhecimento e o fortalecimento da identidade racial. Sabemos que a população negra brasileira tem uma cultura marcante e singular na formação do povo brasileiro no que diz respeito a costumes, danças, culinárias, etc. Na reflexão de Gonçalves e Silva, as africanidades brasileiras se referem:

As raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, viver, 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 (Gonçalves e Silva, 2001, p.150).

DESVENDANDO A TRAJETÓRIA DE VIDA DE PESQUISADORES NEGROS

A descrição das dimensões da trajetória de vida dos pesquisadores negros participantes da pesquisa desvenda os conhecimentos, dados e informações que orientaram sua caminhada em busca do ser gente, do ser profissional e do ser pesquisador. Essa referência de luta, resistência e esperança pode servir de exemplo para outros negros que, independentemente de serem ou não pesquisadores, buscam a dignidade e o respeito do ser humano enquanto capaz de agir positivamente no crescimento social. Esses exemplos de vida contribuem para a reconstrução do patrimônio da cultura afro-brasileira como parte integrante na formação da cultura brasileira.

AS DIMENSÕES

ORIGEM

A dimensão origem caracteriza-se por relacionar aspectos que mostram a origem dos depoentes e o vivido com a família, mais especificamente no período da infância. Os depoimentos desvendam lembranças dos fatos sociais que envolveram a vida familiar dos pesquisadores em vários aspectos: econômico, cultural, racial.

Os depoentes são provenientes de famílias negras, muitas delas com pouca escolarização, pobres, exercendo profissões simples (operário, empregada doméstica, motorista), apenas um deles tinha família com profissão de maior prestígio social e boa escolarização (professor com nível superior, construtor). A infância, algumas vezes, é associada ao vivido no ambiente escolar, na vizinhança, na mudança residencial, nas travessuras, nos costumes familiares.





Ao observar as falas dos depoentes, foi possível identificar os locais e as casas onde nasceram e ou viveram, as profissões e as atividades dos seus ascendentes, bem como elementos que trazem significações do vivido, tais como ruas, roupas, escolarização dos pais, vizinhos, mudança de casa. Com relação à casa onde os depoentes viveram durante a infância, observa-se que ela é lembrada como um espaço de abrigo, por exemplo, para matar aula: “eu repeti um ano de escola porque eu fingia que ia para a escola e me escondia no porão da casa” (Victor).

Outros depoentes afirmaram ter vivido por muito tempo em um mesmo local, inclusive com raízes familiares bastante importantes, conforme podemos verificar no depoimento de Penha: “Minha mãe nasceu (...) na mesma casa em que eu nasci (...)”.

A rua é lembrada como local de brincadeiras, as calçadas como espaço de convivência com a vizinhança – espaços afetivos. Vejamos o que diz Renata:

Minha infância [risos] ah! Eu acho que foi muito boa, muito saudável, a gente brincava muito. Ali onde eu nasci e moro até hoje éramos em muitas crianças. Ainda era uma época que a gente podia brincar na rua, não tinha tanto perigo, tantos riscos. Enquanto a gente brincava, os pais estavam ali na calçada, sentados conversando. Foi uma infância saudável, bem alegre, sempre brincando.

Algumas vezes, a rua aparece como local de travessuras: “(...) já tinha um shorts e um estilingue preparados, quando minha mãe virava as costas, e colocava o shorts e ia para a rua com o estilingue” (Victor).

É interessante notar que esses fatos acontecidos nesses locais, o relacionamento com as pessoas, a casa, a rua, a profissão dos pais, são fatores que marcam profundamente a vida das pessoas na sua infância e muitas vezes influenciam futuras decisões: “(...) era a escola onde minha mãe tinha estudado, e eu também queria ser professora, então fiz o exame para entrar (...) e passei” (Penha).

Presenciar a expressão cultural da família e vivenciar as emoções que envolvem esse ambiente cultural favorece a compreensão da história pessoal e, ao mesmo tempo, da história da comunidade. Como diz Coelho (1997), uma das funções do patrimônio cultural é “manter a identidade individual e coletiva”. Renata recorda o vivido nesse meio cultural quando fala do avô confeccionando fantasias na época de Carnaval e dos desfiles de que a tia participava com as fantasias feitas ele. Os desfiles, as fantasias são elementos que carregam uma significação cultural muito forte, deixando nas pessoas um sentimento de pertencimento e orgulho de sua raça.

Na época que (...) tinha escola de samba (...), o meu avô fazia as fantasias (...) A minha tia, irmã do meu pai, desfilava muito, ele [avô] também fazia as fantasias para ela poder descer a avenida no carnaval. Tem uma foto dela, no meu trabalho de mestrado.

ela está dentro de uma estrela conforme ela viu numa revista, e foi o meu avô quem fez (Renata).

“O fluxo da memória, ao jorrar, vem todo margeado por pontos onde a significação da vida se concentrou: mudança de casa, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas” (Gonçalves Filho, 1988, p.12). Eu acrescentaria os carnavais (fantasias), as cantigas passadas pelos nossos pais e avós; “estes eventos e outros vão se apegando aos materiais que os acompanharam, vão modelando o sentido íntimo das coisas que durante anos resistiram a nós com sua alteridade e acabaram por tomar algo do que fomos”, e continuam fazendo parte de nós.

Nos relatos do vivido na infância, sobre a origem dos pais, dos avós, as lembranças do tempo da infância, boas ou não, são experiências que marcam a vida desses pesquisadores e que em alguns casos imprimiram valores, influenciaram decisões. São lembranças que, para eles, têm um valor inestimável, medido pelo que representa em suas vidas. Acredito que esse patrimônio cultural dos pesquisadores negros favorece sua identidade e, conseqüentemente, a identidade da sua comunidade negra.

FORMAÇÃO

Vale dizer que a formação, tal como descrita nesta dimensão, abrange o vivido pelos depoentes desde a escola elementar, passando pelo secundário, até a universidade. Desse modo, aqui, ela consiste no vivido na instituição educacional.

A formação dos depoentes se deu em escola pública de boa qualidade e em universidades públicas. O vivido na escola é recordado no modo de relacionamento com professores, em situações de racismo, no envolvimento familiar, no deslocamento, no trabalho, no comportamento (timidez, travessuras). Nas universidades, foram marcantes: a escolha do curso, o acesso, as amizades, os professores, a bolsa de estudo, o contato com a comunidade negra.

Nesse contexto de formação, os pais, e em alguns casos os irmãos, influenciam a vida dos depoentes no sentido de estudarem, revelando a importância do apoio familiar no processo de formação do indivíduo. Mas nem sempre acontece de se ter esse apoio, o que obriga o indivíduo a buscar o estudo por conta própria ou então a abandonar a idéia de estudar para trabalhar. Segundo Edir: “Um jovem quando termina o colegial, ou vai para a universidade ou vai ter que procurar um emprego”. Em sua maioria de origem pobre, os depoentes se deparam muitas vezes com a necessidade de trabalhar para poder estudar. Ao que parece, a necessidade de trabalhar e ajudar em casa não fez com que os pais ou irmãos pressionassem os depoentes a abandonar os estudos: “Fui no Anglo, conversei com o pessoal, no mesmo no dia consegui um



emprego e uma bolsa de cem por cento para fazer o cursinho. Tive a sorte de fazer um dos melhores cursinhos, e trabalhava” (Edir). No caso de Victor não foi diferente, sempre estudou e trabalhou: “A partir dos sete anos de idade eu comecei a trabalhar mesmo numa fábrica de chinelo, trabalhei durante muito tempo. Com catorze anos eu fui ser *office boy* no grupo Pão de Açúcar. Eu sempre trabalhei e estudei e ainda arrumava tempo para aprontar as minhas” (Victor).

Um outro fator importante a destacar nesse contexto de formação é a influência familiar nos estudos, seja no incentivo, seja no auxílio nas atividades escolares:

Na questão racial, nós estudávamos a história negra, tanto é que quando tinha trabalhos livres, a minha mãe me conduzia a fazer trabalhos sobre a questão racial, sobre negros. Quando era trabalho de história, propunha que eu fizesse sobre o negro no Brasil. Eu tenho até hoje alguns livros, por exemplo: Arthur Ramos, Sérgio Buarque – Raízes do Brasil – que minha mãe (claro, eu não conseguia ler, mas ela lia) (...) marcava o que era importante para eu poder destacar e colocar nos trabalhos. Então eu fazia trabalhos originais (Penha).

A mãe, professora, geralmente orienta e discute com os filhos sobre as atividades escolares, de modo a cultivar-lhes o senso crítico e a capacidade de resolver questões que envolvem sua vida escolar, e futuramente a vida adulta; mas mesmo as que não são professoras procuram orientar os filhos, de outra maneira, com o mesmo fim de vê-los vencer na vida. Em um dos depoimentos, percebe-se que a mãe, embora semi-analfabeta, cultivava nos filhos o interesse pelo estudo:

Nós fomos educados com bastante afeto e carinho, mas também com muita disciplina, no sentido de que tínhamos que estudar. A educação formal era um valor, nós éramos muito estimulados a ir para a escola. Meus irmãos todos concluíram o segundo grau, e metade fez curso superior (...). Alguns ainda estudam, e isso foi muito marcante na nossa trajetória (Victor).

Nas universidades, a trajetória de vida dos depoentes é marcada pelas dificuldades financeiras para se manter no curso. Nesses casos, a bolsa de estudos torna-se um fator fundamental para que eles concluam a graduação e a pós-graduação. “Também tive muita sorte de nesse período todo que fiquei na universidade ter tido bolsa de estudo (...) eu dependia de ônibus para ir para a universidade, de xerox de material bibliográfico para estudar; então ter bolsa de estudo me ajudou muito” (Renata).

No depoimento de Edir a bolsa de estudos significou uma mudança na sua vida universitária:

Os problemas basicamente que eu tive na universidade foram devidos à situação econômica, mas eu me virei bem. Como eu disse, existia um bom suporte na universidade, que amenizou

um pouco os meus problemas financeiros. Também a partir do terceiro ano eu consegui bolsa de monitoria, porque comecei a ir bem nas matérias; a partir daí ficou tudo diferente (Edir).

Outros fatores favoreceram a permanência dos depoentes na universidade, além das bolsas de estudos: o lazer (esporte), os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e o contato com a comunidade negra.

No lazer, no caso o esporte, os depoentes adquiriam apoio para sua auto-estima nas competições, como Edir, que gostava de correr. O contato com a comunidade negra era o momento em que encontravam suporte para a preservação dos usos e costumes peculiares à sua ascendência. E por fim o engajamento com o grupo de estudos NEAB, como foi o caso de Renata, foi a oportunidade para se obter e aprofundar informações sobre as questões raciais na própria universidade.

Os NEABs oferecem aos estudantes o contato com bibliografias referentes à questão do negro, reuniões de estudos, discussões e incentivo à produção de trabalhos de iniciação científica e de projetos de pesquisa, além de despertar sua consciência negra. Considero que esses núcleos, dentro das universidades, são importantes pólos de formação da comunidade negra acadêmica, pois exercem o papel de formadores de uma intelectualidade negra acadêmica.

O envolvimento com a questão do negro nas universidades possibilita ao aluno negro, e também ao não-negro, conhecer, valorizar e ter consciência da cultura afro-brasileira, entendendo-a como parte de suas vidas de cidadãos brasileiros. As produções científicas sobre a questão não podem mais ficar guardadas, esquecidas nas estantes dos NEABs, usadas por alguns pesquisadores ou interessados no assunto, elas precisam alcançar a comunidade negra, as bibliotecas, os centros de pesquisa, a população, toda a comunidade acadêmica.

A comunidade negra também foi – e continua sendo – um fator importante de incentivo para os depoentes prosseguirem nos estudos e pesquisas na universidade.

Então eu tinha muito contato com a comunidade negra, que também foi um fator muito importante para mim. Aos domingos sempre tinha alguém me convidando para um belo almoço familiar, isso resolvia dois problemas: o primeiro de ter realmente um bom almoço (sorriso), e o segundo de ter um convívio, o carinho das famílias (Edir).

No caso de Edir, vindo da capital para fazer faculdade em uma outra cidade, encontrar uma comunidade negra foi um ponto de referência que talvez ele não encontrasse dentro da sua comunidade acadêmica. Uma comunidade negra unida é um fator importante para se reconstruir o patrimônio cultural afro-brasileiro. Dentro



dela os indivíduos trocam experiências, partilham conhecimentos, ajudam-se, fortificam-se, encontram aconchego, acolhimento. Enfim, a comunidade torna-se um abrigo, uma família. Eu diria que as comunidades negras são os quilombos de hoje.

IDENTIFICAÇÃO RACIAL E CULTURAL

Essa dimensão é caracterizada pelos temas “dar-se conta do racismo”, “ser negro” e “contato com a cultura afro-brasileira”, que aparecem em diferentes momentos da vida dos depoentes, tais como no tratamento da questão em família, na experiência de discriminação na escola, no contato com a cultura afro-brasileira.

No tratamento da questão racial em casa, tomando o exemplo de um dos depoimentos, a mãe costumava dar os elementos de defesa, reação e resposta, e as discussões em família sobre a questão contavam com a participação das crianças.

Em outros momentos, a identificação racial surge em uma situação de racismo, assim como aconteceu com um dos depoentes no colégio — racismo que partiu de um professor. Nesse momento o depoente descobre o que é ser negro e a partir daí começa a militância, que mais à frente o levará ao grau de professor-doutor em uma universidade pública, com linha de pesquisa sobre relações raciais.

Nem sempre, quando se é vítima da discriminação racial, a pessoa reage positivamente, defendendo sua humanidade e buscando abrir espaço para seu grupo étnico-racial. A discriminação racial muitas vezes destrói a auto-estima das vítimas. Por isso, o conhecimento da sua cultura, da sua origem, é importante para fortalecer a identidade racial e cultural e também para elevar a auto-estima. Penso que o tratamento da questão racial na família é fundamental para que a criança negra saiba lidar com situações de racismo na sociedade. Um dos depoentes descobriu raízes africanas em sua árvore genealógica, o que não deixa de ser um ponto de identificação racial e cultural: “O meu pai disse que o avô dele, meu bisavô, falava que ele era africano, mas a gente não sabe dizer de que parte da África que ele era” (Renata).

Descobrir nossas raízes significa descobrirmos uma parte de nós que estava escondida, apagada pelo descaso e pelo desconhecimento da sociedade. Seja em nossa árvore genealógica, seja nos costumes, na religião, na culinária, na dança, no artesanato ou, enfim, na tradição deixada por nossos ancestrais e passada de pais para filhos, é a nossa história, o nosso patrimônio cultural que nos faz sentir orgulho do que somos e de quem somos, despertando-nos para a preservação da nossa herança cultural.

O contato com a cultura afro-brasileira é um outro fator importantíssimo para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro. Quando falo aqui em educação patrimonial penso em

um processo educacional que propicie aos negros e aos não-negros o conhecimento da cultura afro-brasileira. Acredito que isso possa ajudar a desconstruir preconceitos e discriminações, a recuperar a auto-estima dos que são discriminados, a fortalecer a identidade cultural e o respeito às diferenças culturais. Esse aprendizado oferece às pessoas a oportunidade de conhecer e valorizar as diversas culturas que integram o patrimônio cultural brasileiro.

Uma outra coisa que eu acho também que me deu força para ficar foi ter feito contato com um grupo de cultura afro-brasileiro; na época a gente fazia a dança afro, que era mais o pessoal do (...) que ensinava a gente. Íamos de domingo (...) para ensaiar, a partir daí comecei a me descobrir (Renata).

ENGAJAMENTO NA MILITÂNCIA

Encontramos nessa dimensão três temas importantes que permitem entendermos como se deu a participação militante na trajetória de vida dos depoentes: participação sistemática no movimento negro, envolvimento (no sentido de comprometimento) e elaboração de pesquisa.

A participação no movimento negro é vista por Victor como uma oportunidade de aprender a lidar com a questão racial como pessoa. Ele não diz lidar com a questão como pesquisador, mas como pessoa. Observamos aqui que uma das características do movimento negro é ser formador da consciência negra, de militantes negros. A relação de Victor com o movimento negro resultou, entre outras conquistas, numa linha de pesquisa na universidade federal onde é professor. Hoje ele deseja abrir caminhos para jovens negros e não-negros que desejam trabalhar com a temática das relações raciais. Para ele, ter uma linha de pesquisa na universidade não é uma conquista pessoal:

(...) isso é uma conquista do movimento negro, eu aprendi a lidar, enquanto pessoa, enquanto indivíduo, com a questão racial a partir da minha relação com o movimento negro, com a participação militante. Hoje eu entendo que o meu papel dentro da universidade é abrir espaço para que jovens negros e brancos que se interessam pelo tema tenham uma acolhida diferente da que eu tive (Victor).

A militância se dá no envolvimento, no sentido de comprometimento e na elaboração de pesquisa. Em alguns depoimentos aparecem as dificuldades e em outros as facilidades de se encontrar referências bibliográficas a respeito da temática na universidade. Para alguns dos depoentes, encontrar estudos a respeito da temática não constituiu tarefa difícil. Nos depoimentos Renata e Edir não encontramos queixas por falta de referências bibliográficas, o que revela uma época de aumento da bibliografia sobre relações raciais produzidas por negros. No caso de Victor e Penha, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a busca por tais referências foi um problema, revelando uma época em que elas ainda eram escassas. Uma



das saídas encontradas por esses depoentes foi manter intercâmbio cultural com colegas que estudavam no exterior e que tinham contato com referências raras a respeito do assunto:

Quem me ajudou bastante, me oferecendo material, foi o professor (...), que tinha sido meu colega de mestrado e tinha feito filosofia em uma universidade do exterior (...). Ele tinha entrado em contato com uma bibliografia (como exemplo, Alberto Leneu). Além dos livros que conseguiu aqui no Brasil, ele me trazia outros, de outros autores que vinham discutindo questões, até porque esses autores o ajudaram a entender um pouco Paulo Freire (Penha).

Victor, por sua vez, teve de tomar decisões por conta própria:

Então fiz o mestrado sobre a questão racial por minha conta; depois, no doutorado, a coisa não era muito diferente, embora eu tenha feito doutorado sob a orientação do professor (...), que como todo mundo sabe é uma pessoa que trabalhou com o tema de relações raciais. Os cursos de doutorado também não tocavam nessas questões, então eu continuei estudando por conta própria, embora meu doutorado tenha sido orientado por um especialista que tinha uma visão sobre essa questão racial no Brasil na chamada escola de sociologia paulista (Victor).

Embora o orientador tenha sido um especialista na temática das relações raciais, percebemos que ele reclama a falta de discussão da questão em seu curso de doutorado.

Em outros momentos da militância os depoentes se envolvem com a questão nas experiências do trabalho de campo da sua pesquisa. O exemplo de um deles mostra o trabalho com uma comunidade rural em que quase a totalidade das pessoas era negra. A convivência com essa comunidade faz com que ele tivesse experiências belíssimas, que só foram possíveis porque ele tomou uma postura de quem se coloca ao lado da comunidade em busca de compreender melhor a questão da sua gente e assim colaborar, trabalhando com mais clareza suas questões no âmbito acadêmico. O depoente não se coloca como o(a) pesquisador(a) que quer resolver o problema daquela comunidade, caso em que não teria tido êxito. Ele diz que quer gravar em *CD-ROM* a convivência que teve com aquela comunidade, demonstrando sua intenção de registrar essa experiência como forma de colaboração para a preservação e reconstrução da história do negro.

No depoimento de Edir, a militância aparece em seu envolvimento e na sua preocupação com a inserção do jovem negro no mercado de trabalho e, posteriormente, na universidade. Ele propõe algo importante, que seria a capacitação profissional do jovem negro para competir de igual para igual com o branco no mercado de trabalho. Essa proposta partiu da experiência que ele teve ao se envolver em uma pesquisa com um grupo de trinta alunos negros matriculados no ensino médio da rede pública. O objetivo era entender como esses alunos se preparavam para enfrentar a

concorrência no mercado de trabalho e nas universidades. A convivência com eles despertou seu desejo de lutar em favor da igualdade de oportunidades para negros e brancos. Dessa forma Edir busca a reconstrução da história do negro a partir da capacitação profissional do jovem negro, dando ênfase para o inglês e a computação.

Nós escutamos as notícias que saíram há duas semanas atrás, uma pesquisa dizendo que o negro está mais desempregado, que o negro ganha menos, isso é um negócio preocupante, inclusive nesse trabalho que nós fizemos com os alunos, uma das preocupações era acompanhá-los e seguir a trajetória deles para ver as dificuldades que encontravam para entrar na universidade. Mas a outra preocupação era capacitá-los para competir profissionalmente, por isso a gente deu uma ênfase grande na computação e no inglês (Edir).

PRODUÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE AO RACISMO

Os temas que caracterizam essa dimensão dizem respeito ao trabalho com a temática, a formação de grupos e núcleos de estudo, o trabalho de expansão do combate ao racismo e as cotas. Os depoimentos dos pesquisadores negros trazem dados, informações e conhecimentos de seus trabalhos já realizados, dos que estão em andamento e dos que serão feitos em favor da comunidade negra.

O trabalho com a temática de relações raciais na universidade é complicado. Os pesquisadores não-negros não compreendem a importância da temática para o entendimento da sociedade brasileira, em outras palavras, a dificuldade é que nem todos os pesquisadores admitem que as relações de gênero e "entre grupos raciais são relações importantes que constituem a sociedade brasileira e que precisamos estar atentos a isso. Por exemplo, estudo sobre fracasso escolar que não considere o recorte racial tem um problema sério, porque 50% da população é negra, então como fica isso? A gente não pode tratar como se todos fossem iguais" (Penha).

Os depoimentos revelam ainda a resistência das pessoas, de um modo geral, em assumir a responsabilidade de se envolverem com a questão. A omissão dos pesquisadores não-negros em discutir a questão, buscando soluções, torna-se um problema sério para a comunidade negra. Conforme o depoimento a seguir, a questão racial faz-se invisível nas instituições de ensino superior:

(...) e isso vai se refletir também no financiamento em pesquisa, não é à toa que os movimentos negros vêm reivindicando financiamento específico para essas pesquisas. Não é incomum, aliás, é uma situação muito comum você mandar projetos para instituições financiadoras e você receber um "não", porque os seus pares, desconhecem ou não reconhecem essa área de pesquisa enquanto uma área relevante. Isso você pode estar caracterizando como uma bela discriminação, estou dizendo



como as instituições universitárias do Brasil, elas são preconceituosas, racistas, é o que eu chamo de racismo institucional, ninguém fala, ninguém explicitamente discrimina ou é racista, mas opera em uma rede em que alguns temas não podem ser financiados em termos de pesquisa. Esse é um problema sério que a gente tem que enfrentar (Victor).

Ainda no relato de Victor:

(...) na universidade, chamada academia, isso é mais violento porque aqui é que se produz conhecimento, é aqui que se produziu muito conhecimento sobre o negro, e esse conhecimento coloca o negro em condição de subalternidade. Então no momento que você entra na universidade para o negro é um problema. Se ele está posicionado, ele tem que lutar para uma mudança nessa forma de conhecimento sobre ele próprio; e aí começam os conflitos internos, os conflitos externos.

Para Edir, o maior problema que enfrentado na universidade foi o sistema. Ele diz que a questão racial não é discutida nos órgãos de poder da universidade, e por isso vem trabalhando para fazer “prospecção e avaliação da presença do negro na universidade”. Como podemos perceber pelos depoimentos, existe um descaso nas universidades na discussão de propostas visando a melhoria da situação do negro na sociedade.

O racismo em nossa sociedade atinge a população negra em todos os setores sociais. Essa questão provoca inúmeros problemas para essa população, reduzindo sua capacidade de crescimento humano e profissional. Victor confirma essa realidade e aponta o racismo institucional como uma das causas das desigualdades entre brancos e negros:

Os negros sempre ocupam as piores posições. Agora, a gente não pode ficar só numa leitura ingênua de que isso é resultado do processo de escolarização, isso é resultado da instituição do racismo institucional. Nós sabemos há muito tempo, inclusive pelo depoimento de pessoas da área de recursos humanos, que os negros, mesmo quando preparados tecnicamente, são limitados em sua carreira profissional; eles assumem até determinados cargos. Eu me lembro que um gerente de recursos humanos de uma determinada empresa, na década de 1980, disse que os negros chegavam até a condição de encarregado; a partir do momento em que eles chegavam nessa posição, não ascendiam mais na carreira (Victor).

Sabemos que a destruição de uma história acontece de diversas maneiras. Uma delas, como vimos nos depoimentos, é o desprezo pela questão racial dentro das universidades. O resgate e a reconstrução também acontecem de diversas formas. Notamos uma preocupação por parte dos depoentes em trabalhar constantemente para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro. No depoimento de Victor percebemos um dado importante: ele apresenta as raízes da história negra como ponto de partida para se recontar a história do Brasil, com base nas vivências experimentadas

pelo povo negro brasileiro, também para valorizar sua luta, sua história, enfim, para se reconstruir seu patrimônio cultural.

Em relação à formação de grupos e núcleos de estudos, apresentamos alguns dos trabalhos realizados pelos depoentes em favor da comunidade negra e também como forma de criar condições para colocar a questão das relações raciais como umas das temáticas centrais da esfera acadêmica.

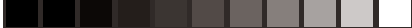
É importante esclarecer que existem outros intelectuais negros que não são pesquisadores em universidades mas também produzem conhecimentos e procuram melhorar a situação da comunidade negra. Mas este trabalho trata especificamente destes últimos, procurando mostrar o trabalho que realizaram e realizam em favor da sua comunidade.

Para Cunha Jr. (2002, p. 20), “visto que, de modo geral, a educação universitária ignora totalmente os diversos aspectos da cultura afrodescendentes, os movimentos negros, na sua amplitude de temáticas e propósitos, têm servido como fonte de formação”. Essa formação vem acontecendo nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), nos grupos de estudos, programas de educação e outros que envolvem o trabalho com a temática das relações raciais. Nos depoimentos, os NEABs, os grupos de estudos e os programas de educação aparecem como células importantes de estudo e pesquisa sobre o negro nas universidades e são vistos também como possibilidade de ampliação do quadro de pesquisadores negros.

Existem alguns estudos, vários deles protagonizados por militantes do movimento negro e de várias entidades negras. Os NEABs adentraram nas universidades e foram estudar a questão do livro didático, como aparece o negro, a questão da posição de subalternidade em que aparece na história do país. O que a gente vai observar é que estes estudos apontam para uma ausência da presença do negro em situações positivas, em situações em que o negro apareceria enquanto sujeito, ele aparece normalmente enquanto sujeito (Victor).

Trabalhar com esses grupos e núcleos de estudos é uma maneira de se reconstruir o patrimônio cultural afro-brasileiro. Existe, por parte dos depoentes, a preocupação em formar pesquisadores negros que dêem continuidade ao trabalho por eles começado nesses núcleos e grupos de estudo:

uma preocupação minha é que justamente eu acho importante (...) é a continuidade do nosso trabalho no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (...) o que a gente vê em outros lugares que tem acontecido, e agora graças a Deus acontecerá cada vez menos porque tem cada vez mais gente formada, o professor se aposentava ou mudava de lugar, fechava o núcleo de estudos, acabava a linha de pesquisa, porque não havia outros que tivessem aderido, inclusive como uma categoria importante para sua reflexão (Penha).



Aumentar o quadro de pesquisadores negros é aumentar as chances de mudar a situação de subalternidade em que se encontra o negro no país e fazer com que a produção desses intelectuais ganhe visibilidade. Em outras palavras, “isso só vai mudar, na medida em que a produção já existente feita por intelectuais negros e novas produções, que os jovens pesquisadores que estão, já alguns, pesquisando, em fim, essa situação só vai mudar quando essa produção ganhar maior visibilidade, hoje eu acho que ela tem pouca visibilidade” (Victor). Por isso, como bem nos lembra um dos depoentes, precisamos organizar melhor nossa produção, a fim de divulgá-la.

Vale lembrar que os pesquisadores negros não dizem que querem formar apenas pesquisadores negros, no sentido de pesquisadores de “pele negra”, mas sim pessoas que se envolvam e se comprometam com a causa do negro.

Então tem muitos estudantes que não são negros, nem namoram pessoas negras, nem o melhor amigo necessariamente é negro, mas são pessoas que se deram conta de que se elas querem lutar por justiça social, essa é uma questão pela qual elas têm que lutar. Então elas se tornam não simplesmente aliados no discurso, mas procuram entender (Penha).

No tema expansão de combate ao racismo, os depoentes apresentam alguns trabalhos realizados em favor da comunidade negra, entre eles a inclusão na FUVEST do quesito origem étnico-racial, permitindo que hoje se tenha um histórico da porcentagem de negros que tentam entrar e de quantos entram na universidade. Esse trabalho foi possível graças à atuação, entre outros, de Edir, que participou do conselho de cultura e extensão da universidade da qual é professor. Edir também trabalhou a favor de isenção das taxas da FUVEST, que, segundo ele, começou com cinco mil e hoje são cinquenta mil isenções. Ele ainda informa que muitos jovens ficam fora dos vestibulares porque não têm dinheiro para tomar ônibus para comparecer ao exame. Por esse motivo, ele se propõe a atuar no treinamento específico de tecnologia de informação e computação para jovens negros. Edir acredita que esse treinamento vai contribuir para que o jovem negro vença a barreira do vestibular. Uma das suas propostas seria influenciar nas ações afirmativas dentro da universidade onde é professor. Seu projeto é relevante para a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro, pois trabalhar com a juventude negra seria trabalhar com os negros de amanhã, que poderão estar mais bem preparados para ocupar espaços dignos na sociedade.

No que se refere às ações afirmativas relacionadas aos trabalhos produzidos pelos pesquisadores(as) negros(as) participantes da pesquisa, vale dizer que eles ainda encontram barreiras para entrar na universidade, até mesma naquela à qual pertencem. As barreiras aparecem tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico.

Essa situação é bem clara, à medida que os depoentes observam que suas produções científicas ou dos demais pesquisadores negros encontram resistência em ser trabalhadas na universidade. Resistência que se apresenta por vezes declarada, como no caso das cotas, e velada, no exemplo do parecer da Lei 10.639. Apesar da resistência que já era de se esperar em uma sociedade racista como a brasileira, eles acreditam que essas medidas, entendidas como medidas políticas, trarão em médio prazo conseqüências positivas para a população negra em particular, e para a população brasileira como um todo.

Eu acho que a geração anterior à minha, e a minha geração, começou esse trabalho de revisão da posição do negro na história, o que deve implicar uma mudança da presença ou da imagem do negro na própria dimensão curricular. Eu acho que essa Lei 10.639 de 2003 (...) vai acelerar esse processo de mudança da imagem do negro na história. Eu acho que é uma verdadeira conquista que o movimento negro levou a cabo; isso deve ter conseqüências positivas para a população negra em médio prazo (Victor).

Na rede pública de ensino fundamental e médio, as tentativas de trabalhar as questões relacionadas ao negro parecem ser menos resistentes que nas universidades. Os trabalhos chegam nas salas de aula, porém quase esporadicamente, provocando críticas e polêmicas que levam os depoentes a sentir que se trata de um trabalho solitário. “A gente não pode desistir, mas é um trabalho muito solitário (...), coisa de muito tempo para se conseguir convencer as pessoas da importância do nosso trabalho, da nossa temática” (Renata).

No entender de Victor, a condição de doutor abre espaço para brigar em favor das ações afirmativas, mas é necessário que os negros doutores e os que estão se doutorando se unam para enfrentar essa questão de maneira política. O acesso do jovem negro à universidade se faz urgente e carece de mudanças, na opinião do depoente. Por isso, Victor quer disputar o espaço político na universidade, pois acredita que nessa posição fica mais fácil agir na estrutura da instituição, influenciando a implantação de ações afirmativas. Victor diz que tem dois objetivos:

um é fazer um pós-doutorado fora do país e o outro é, em algum momento, estar disputando posições como pró-reitor, reitor. Eu não acho que dê para encarar a universidade, no meu caso, só como espaço de docência; acho que o melhor espaço é de disputa política também, projetos políticos. Se eu fosse reitor hoje, por exemplo, eu já tinha implementado as cotas, eu já tinha feito um grande esforço para que essa instituição tivesse cotas, um programa de ação afirmativa; são posições que são estratégicas (Victor).

As cotas garantem aos grupos discriminados a oportunidade de ter uma reserva nas universidades públicas. Essa medida visa também favorecer a entrada dos negros nas universidades, pois o número



de alunos negros é mínimo em relação ao número de brancos e amarelos. A política de ações afirmativas tem como objetivo abrir espaços para grupos menos favorecidos na sociedade, e a instituição de cotas é uma dessas ações. Embora cause polêmica, essa medida se faz necessária em sociedades racistas. Os negros têm o direito de participar das decisões do país em todos os setores, seja no social, no econômico ou no político. Portanto, são necessárias medidas que, aos poucos, devolvam aos negros e aos outros grupos discriminados o seu lugar na sociedade.

Na compreensão dos depoentes, o tema das cotas resulta não só em uma contribuição do movimento negro, mas numa conquista de espaço para o seu grupo étnico na universidade.

Essa discussão que está ocorrendo no Brasil sobre ações afirmativas, essa discussão de cotas para alunos de escola pública e negros nas universidades, é mais uma grande contribuição do movimento negro para que se mude o olhar do poder público e da sociedade como um todo (...) e mude também o olhar público em relação à população negra brasileira (Victor).

Assim sendo, os depoentes vêem as cotas como uma importante “vitrine” política, embora isso não resolva em absoluto o problema da comunidade negra. Tanto é que Edir admite que as cotas são uma solução imediata que, de certa forma, garante o ingresso do jovem negro na universidade, mas que é preciso não perder de vista as raízes do problema, que seriam as causas que impedem o jovem negro de concluir até mesmo o ensino médio. Eu ainda acrescentaria que, em muitos casos, até de terminar o ensino fundamental. Os obstáculos para o jovem negro concluir ao menos os ensinos fundamental e médio são financeiros. Ele tem também que estar preparado para entrar na universidade, do contrário corre o risco de desistir do curso por não ter condições de se manter, já que nem sempre se tem uma bolsa de estudos capaz de cobrir as necessidades pessoais.

Enfim, as cotas, de fato, não resolvem as questões que envolvem os negros na sociedade brasileira e os impedem de atingir a cidadania plena, porém são caminho aberto, não somente de acesso à universidade, mas de ampliação da luta pela permanência dentro dela. Esperamos que as políticas de ação pública implantem não somente a política de cotas, mas políticas que assegurem o preparo profissional dos negros, principalmente do jovem negro, para o mercado de trabalho.

PROJEÇÕES

Na dimensão projeções, os depoentes falam sobre seus planos futuros e demonstram diferentes aspirações. Alguns desejam continuar na militância após se aposentarem, encaminhando atividades de outra maneira; outros pretendem alcançar o grau de professor-titular, que é o último posto na área acadêmica. Alguns

querem publicar livros e artigos para estimular debates sobre relações raciais e ainda trabalhar na questão das ações afirmativas. A mais jovem do grupo de depoentes pretende fazer doutorado e ser professora universitária e deseja ainda que a questão do negro seja um dia uma questão de toda a sociedade brasileira e não somente uma questão dos negros.

Todos os depoentes têm como objetivo reconstruir o patrimônio cultural afro-brasileiro com trabalhos científicos e mais ainda como militantes em busca de um país que promova a igualdade e a justiça para todos, independentemente de cor, raça, religião, gênero, classe social. A luta desses pesquisadores negros é a luta da comunidade negra e de todos os brasileiros capazes de se indignar com a injustiça e o desrespeito ao ser humano. A palavra “ubuntu” na língua zumbi quer dizer “eu sou porque nós somos”. Nesse sentido, poderíamos dizer que a reconstrução do patrimônio cultural afro-brasileiro é também a reconstrução do patrimônio brasileiro, pois os negros são parte deste país. Concluo esta dimensão acreditando que os depoimentos que a caracterizaram apontam projetos de vida que jamais terminaram, pois são sementes que estão sendo ceifadas como quem sabe que a luta não termina nunca, mas a cada dia, ela recomeça, e que um dia as futuras gerações darão continuidade ao trabalho desses pesquisadores que hoje abrem caminhos e fazem e refazem a história negra no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre o intelectual negro, faço referência à intelectualidade negra nas universidades, aos pesquisadores negros. Considero importante a contribuição de seus trabalhos científicos para o crescimento e o fortalecimento de sua comunidade, bem como a trajetória de suas vidas como pessoas que souberam superar as dificuldades e se encontrar como seres humanos, com dignidade, fortalecendo a auto-estima dos que são discriminados. A sua produção acadêmica relacionada com a questão do negro e as ações afirmativas por eles criadas e assumidas são de suma importância para a compreensão das relações raciais na sociedade brasileira. Considero que pensar e trazer possíveis soluções científicas a partir das próprias experiências pode, juntamente com outros olhares, melhorar a situação da população brasileira, mais especificamente da população negra. Acredito que extrair conhecimentos da trajetória de vida de pesquisadores(as) negros(as) é buscar reflexões sobre outros problemas que envolvem a comunidade negra.

Fazendo minhas as palavras de Andrade (2001), considero que a memória pode ser chamada de “patrimônio cultural da pessoa”. Assim sendo, proponho a contribuição desse patrimônio pessoal para o



enriquecimento de um patrimônio cultural maior, o da comunidade. Essa herança cultural armazenada na memória da pessoa, se conhecida, valorizada e apropriada, além da reconstrução da própria história, serve para a reconstrução da história do grupo racial.

O patrimônio cultural é um bem visível por um lado e invisível por outro, e ambos são inestimáveis para o indivíduo. A memória armazena o patrimônio cultural do indivíduo, que se caracteriza como um bem invisível mas passível de ser conhecido e explorado. Concordando com Coelho (1997), acredito que uma das funções do patrimônio cultural é “manter a identidade individual e coletiva”. Logo, a memória é mantenedora da identidade.

A proposta da educação patrimonial “é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural” (Horta, s/d.) que busca extrair conhecimentos do patrimônio cultural e provocar aprendizados. A autora, acredita que o patrimônio cultural é fonte primária de conhecimentos e de enriquecimento individual e coletivo.

Refletindo sobre essa idéia, cheguei à conclusão de que o patrimônio cultural localizado na memória do pesquisador pode ser considerado um conhecimento cultural que não é ensinado na educação formal, mas é importante para enriquecer o patrimônio cultural de uma comunidade. Considero que a educação informal traz possibilidades de ampliarmos nossos horizontes, trocando experiências, aprendendo a conhecer o outro e a nos conhecer nele, ao que desenvolve a capacidade de aprendermos livremente a conduzir nossa própria vida.

Assim, trazer para fora os conhecimentos, informações e dados acumulados pelos pesquisadores negros é também trazer à luz

seu modo de entender a vida, de enfrentar os obstáculos, de se estabelecer como pessoa, de criar, produzir e se manifestar culturalmente. Enfim, é expor conhecimentos culturais riquíssimos para a reconstrução da cultura afro-brasileira, uma cultura recalçada pela cultura dominante européia. Acredito que os obstáculos superados por essas pessoas, as conquistas, a luta, as experiências e os trabalhos produzidos contribuem no processo de recuperação da auto-estima das pessoas negras que são discriminadas, bem como na reconstrução de uma identidade em defesa da superação de questões que dizem respeito a seu grupo étnico.

As dificuldades que os negros enfrentam para manter sua identidade racial e cultural não são apenas uma questão da educação, mas também uma questão cultural. O interesse em contribuir para a reconstrução do nosso patrimônio cultural seria em parte uma ação cultural que busca efetivar ações que promovam não somente a preservação material do patrimônio, mas também a imaterial, ou seja, as manifestações culturais em suas diversas formas, a identidade do indivíduo e do seu grupo. Enfim, seria buscar desvendar o que está implícito, o que não é palpável mas tem importante papel no crescimento do país, no desenvolvimento da sociedade: a memória, a história não contada oficialmente, trazida ao nosso conhecimento através da memória.

Concluo que é necessário que a política cultural aqui discutida favoreça o apoio à liberdade de expressão cultural, como propõe a educação patrimonial, de modo a promover o reconhecimento da cultura afro-brasileira e também das diversas culturas existentes no Brasil para que os indivíduos apareçam no cenário do país não apenas como meros espectadores de uma sociedade melhor, mas como cidadãos críticos e ativos, responsáveis por mudanças sociais, políticas e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade IP. "Construindo a auto-estima da criança negra". In: Kanbegele M. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001; p. 111-117.
- Bernardes NMG. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre: UFRGS, 1989.
- Cardoso H. A questão étnica e os movimentos sociais. *Proposta*. Rio de Janeiro, 1991, n. 51, p. 5-8.
- Coelho T. *Dicionário crítico de política cultural: cultura imaginária*. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- Freitas SM. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo, 2001.
- Gomes NL. "Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação". In: Kanbegele M. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001; p. 137-149.
- Gonçalves e Filho JM. "Olhar e memória". In: Novaes A (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988; p. 95-124.
- Gonçalves e Silva PB. "Aprendizagens e ensino das africanidades". In: Kanbegele M. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001; p. 117-122.
- _____. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. *Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social*. Rio de Janeiro, 1990, v. 1, p. 110-131.
- Gigante M. *História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau*. São Carlos: UFSCar, 1993.
- Heller A. *O cotidiano e a história*. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- Horta MLP. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. S/A, s/d.
- Meihy JCSB. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Moraes AAA. *Histórias de leitura em narrativa de professores*. São Carlos: UFSCar, 2001.
- Nóvoa A, Finger M (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- Oliveira R. *Preconceitos, discriminações e formação dos professores: do proposto ao alcançado*. São Carlos: UFSCar, 2001.
- Rufino A. "Configurações em preto e branco". In: Ashoka Empreendedores Sociais, Takano Cidadania. *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003; p. 29-38.
- Silva AC. "A desconstrução da discriminação no livro didático". In: Kanbegele M. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001; p. 13-30.
- Siss A. *Áfro-brasileiras cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/PENESB, 2003.
- Thompson P. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Etnologia, educação e ambiente nos quilombos da Amazônia

Nós não podemos viver sem terra. Não podemos viver sem peixe. Não podemos viver com ar poluído. Senão nós, negros, vamos acabar morrendo, como nossos antepassados morreram.

sr. Joaquim

INTRODUÇÃO

Este artigo visa discutir como as práticas cotidianas relacionadas à ocupação do espaço e ao uso da terra pelas comunidades remanescentes de quilombo da região do médio Amazonas (no Pará) influenciam a dinâmica de preservação do meio ambiente.

A metodologia adotada na pesquisa envolveu discussão bibliográfica, pesquisa exploratória nas comunidades quilombolas das regiões do baixo e do médio Amazonas, pesquisa de campo e uma descrição etnográfica resultante do campo, no qual foram usados recursos como entrevistas semi-estruturadas com respostas orais e escritas, observação das técnicas utilizadas no uso da terra, da pesca e de outras atividades que influenciam diretamente a preservação do meio ambiente, fotografias, elaboração de croqui, mapas e de uma lista de elementos lingüísticos significativos do léxico da comunidade negra rural. O lugar privilegiado da pesquisa de campo foi a comunidade remanescente de quilombo Bom Jardim.

O QUILOMBO E A QUESTÃO AMBIENTAL NAS REGIÕES DO BAIXO E DO MÉDIO AMAZONAS

Na Amazônia, no caso específico do Pará, as primeiras discussões acadêmicas sobre a significativa presença do negro na região ocorreram por volta das décadas de 1960 e 70, quando professores como Napoleão Figueiredo (1977), Anaíza Vergolino e Silva (1968) e Vicente Salles (1971 e 1988) revisaram as concepções até então vigentes a respeito da suposta ausência do negro na Amazônia. Nas décadas seguintes, novos trabalhos apontaram para o número de comunidades negras localizadas nos diversos municípios do estado, explicando sua existência (cf. Reis e Gomes, 1996; Acevedo-Marin e Castro, 1998; Almeida, 1998; Castro, 1999; Bezerra-Neto, 2001). Nas regiões do baixo e médio Amazonas paraense, no oeste do Pará, encontram-se dezenas de comunidades remanescentes de quilombos.





Hoje há vários grupos assentados no alto dos rios Trombetas, Erepecuru e Cuminá, abaixo das cachoeiras que outrora encobriram e protegeram os quilombos, que resgatam da memória os saberes sobre o tempo e a lógica da natureza, aprendidos e compartilhados com sociedades indígenas, habitantes das planícies e dos altos das cachoeiras desses rios e do Mapuera. O domínio de saberes, perigos e magias sobre a natureza incorporavam-se no imaginário, recodificando experiências, como condição do sucesso nas fugas do cativo e de permanência nos quilombos (Acevedo e Castro, 1998, p. 29).

Já na década de 1980, durante a realização dos encontros Raízes Negras, nessa mesorregião, percebemos a preocupação com a questão ambiental na pauta de discussão. Como podemos notar pelo documento expresso e registrado no relatório do II Encontro Raízes Negras, realizado na comunidade de Jaury-Oriximiná (PA) em 1989, o discurso sobre o meio ambiente aparece como uma das preocupações no discurso dos representantes das comunidades negras:

Queremos lembrar que o nosso prefeito, quando se expressou, lembrou da preservação do meio ambiente. E é muito bom que lembremos de pensar um pouco, para amanhã discutirmos sobre este assunto (Rodrigues Silva).

Nós não podemos viver sem terra. Não podemos viver sem peixe. Não podemos viver com ar poluído. Senão nós, negros, vamos acabar morrendo, como nossos antepassados morreram. Por isso, companheiros, temos que abrir nossos olhos como negros, tomar consciência e junto com as autoridades que possam nos ajudar defender o meio ambiente, a nossa Amazônia, a nossa região (sr. Joaquim).

Nessa dinâmica dos mocambos ou quilombos redefinidos como comunidades remanescentes de quilombo por meio da sua própria organização, percebemos que suas reivindicações incluem organização étnico-racial, cidadania, autoconsciência, território, gestão participativa e a preocupação com o meio ambiente como forma de sobrevivência através dos recursos naturais, animais, vegetais, minerais. A preocupação com a poluição e com a Floresta Amazônica é um dos seus elementos fundamentais, porque há uma forma particular e específica de lidar com as questões da terra e do meio.

A presença de negros e de comunidades remanescentes de quilombo por quase toda a extensão do Pará, entre rios e cachoeiras, nas florestas mais distantes onde aportaram, fizeram e fazem suas moradas como forma de sobrevivência, revela não apenas sua relevância, mas inscreve suas formas de lidar, tratar, conceber, vivenciar e se relacionar com os recursos hídricos e florestais, ou seja, com o meio ambiente e a natureza.

Varando furos, igarapés, logrando subir as cachoeiras e apoderar-se cautelosamente do potencial da floresta e das águas, os negros do Trombeta tecem quotidianamente raízes étnicas, profundamente associadas à noção de território. Para eles, viver, apropriar-se e transformar a natureza encerram atos criadores de existência material e social. Penetrar nesses momentos e ações significa decifrar suas representações expressas na linguagem, nos gestos, nos corpos, que se cristalizam como movimento e subjetividades na história (Acevedo e Castro, 1998, pp.29-30).

Cabe lembrar, de acordo com as observações das autoras, que na vivência diária dos quilombolas há sempre uma preocupação, não natural mas cultural, e aprendida fora do ambiente escolar, que remete os grupos para uma concepção de relação com o meio, o território e a natureza. Essas aprendizagens são transmitidas de pai para filho, de geração para geração, “inscrevendo” sempre novas páginas do saber local como uma ciência do concreto. A identidade política das comunidades do baixo Amazonas é marcada pela etnicidade. “A condição de etnia é traduzida pelo reconhecimento de uma origem comum e de forma de coesão, marcas da singularidade dessa ocupação no Trombeta, Erepecuru e Cuminá” (Acevedo e Castro, 1998, p. 27).

Os aprendizados sobre as questões da terra, o uso dos recursos e as estratégias de controle do território contribuíram para a visão e a concepção de territorialidade presentes em seus discursos e lutas.

Os quilombos [da cidade] de Oriximiná têm uma forma específica de explorar o seu território. Seu sistema produtivo inclui as atividades de agricultura, pesca e caça para subsistência e exploração extrativista, constituindo a coleta da castanha-do-pará a sua principal fonte de renda. Esta maneira própria de utilização dos recursos naturais não só os distingue dos demais segmentos da população rural do município, mas constitui um importante elemento da identidade étnica deste grupo social (Manejo Quilombolas, 2000, p.10).

As comunidades do interior da Amazônia foram criando ao longo do tempo formas de enfrentar as realidades geográficas e climáticas, o que envolve maneiras de lidar com os imensos rios, a exemplo dos rios Trombeta, Erepecuru, Cuminá e Mapuera, de sobreviver na floresta densa, enfrentar chuvas, calor e umidade, extraindo da natureza seu próprio sustendo, 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 não são homogêneas.

As áreas de castanhais são consideradas pelos remanescentes de quilombos um bem de uso comum. Os indivíduos têm o direito de explorar estes recursos naturais que são concedidos como pertencentes ao conjunto das comunidades – como uma herança dos antepassados dos quilombolas. As regras de uso do território quilombola incluem a proibição da terra e da destruição dos castanhais. Nesse sentido, sempre existiu uma resistência à criação de gado. A formação de pastagem é vista com desconfiança por implicar no desmatamento e na destruição dos castanhais. A pecuária é considerada pelos quilombolas como uma atividade perniciosa, que compromete os recursos naturais (Manejo Quilombolas, 2000, p. 10-11).

Os posseiros dessa região têm a agricultura e a pecuária como atividades principais, voltadas para a comercialização, no sentido oposto à tradição dos quilombolas, que se preocupam com a ameaça aos recursos e a destruição do meio ambiente. Para estes, a terra pertence à comunidade como um todo, “(...)cabendo aos indivíduos o direito de explorá-las segundo as normas e os costumes do grupo” (Manejo Quilombolas, 2000, p.12).



O zoneamento agroecológico realizado pela Embrapa evidencia estes dois sistemas diversos de exploração dos recursos naturais e seus impactos para a floresta, na medida em que demonstra que o desmatamento existente nas terras quilombolas é considerado menor do que o verificado nas áreas vizinhas (mesmo naquelas exploradas por pequenos posseiros) (Manejo Quilombolas, 2000, pp.12-13).

As atividades de extrativismo, pelas suas peculiaridade preservacionista, vem sendo desenvolvidas aproximadamente há um século na região, sem causar prejuízos ambientais a esse patrimônio natural legado pelos seus ancestrais.

É exatamente na concepção que os quilombolas do médio Amazonas possuem sobre o ambiente, a cultura, a educação, a sociedade e a vida que está a base da compreensão de seu universo e de sua perspectiva epistemológica para a região Amazônica, o país e o mundo, como se pode depreender da descrição apresentada por Rosa Acevedo e Edna Castro.

Os conhecimentos das formas de manejo e de uso das espécies, de rios, lagos e solos por esses grupos de antiga ocupação têm, na nossa percepção e sensibilidade, grande importância, pois, na afirmação positiva de complementaridade e alternabilidade entre extrativismo e agricultura em sistemas ecológicos particulares (e sempre que a irracionalidade de mercado não compromete seus níveis de reprodução biológica), encontra-se a chave da economia e preservação da Amazônia. Esses sistemas mantidos em uso por eles durante séculos foram pressionados, em diversos momentos, pela exploração de castanhas, cumuru, pau-rosa, peles, pirarucu e tartarugas. Agentes e estruturas que fizeram (e fazem) do extrativismo um exclusivismo econômico organizaram essa exploração com fins lucrativos, quebrando as regras de alternabilidade e de complementaridade entre tratos agrícolas e extrativistas. Esse saber valioso sobre manejo e preservação geralmente não é incorporado pelas empresas e por órgãos oficiais, inclusive por aqueles que realizam atividades de pesquisa na Amazônia (1998, p.31).

O que se percebe é que as diversas formas de conceber a relação com o meio ambiente se contrapõem, chegando a ser também contraditórias a concepção e a utilização das possibilidades da floresta. São concepções que envolvem conhecimentos, tradições e interesses políticos, como se pode interpretar do texto acima.

AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM (PA)

O primeiro contato com uma das comunidades foi feito em julho de 2003, quando um grupo de alunas do curso de pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, pólo de Santarém (PA), resolveu fazer uma descrição da área do Jacamim, incluindo uma visita à comunidade Bom Jardim. Foi a partir dessa primeira visita que tivemos uma visão mais clara das outras comunidades situadas no mesmo município. Na segunda visita a Bom Jardim, e primeira feita às seis

comunidades remanescentes de quilombos daquele município, em setembro e outubro de 2003, foi possível definir que faríamos nossas observações em Bom Jardim, que fica na região do médio Amazonas, no estado do Pará, mais especificamente no município de Santarém. A terceira visita à comunidade foi feita em julho de 2004, para acertar e preparar a pesquisa de campo que aconteceria em setembro daquele mesmo ano. Somente na quarta visita pudemos passar mais tempo com os moradores (vinte dias aproximadamente) para aplicar questionários e vivenciar sua forma de lidar com as questões sociais, culturais e ambientais. Foram aplicados vinte formulários correspondentes a vinte famílias, além da observação direta no local.

O município de Santarém, localizado a oeste do estado do Pará, possui seis comunidades remanescentes de quilombos: Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tingu, Arapemã e Saracura. As quatro primeiras encontram-se em área de terra firme, embora próxima de rios e lagos; as duas últimas estão localizadas em áreas de várzea, banhadas pelo rio Amazonas. Hoje (2004) há mais quatro comunidades em processo de auto-identificação: Nova Vista de Ituqui, Miritituba, São José e São Raimundo.

A comunidade remanescente de quilombo Bom Jardim fica na estrada Curuá-Una, km 19, ramal do Planalto (Jacamim), Santarém (PA), próxima ao igarapé Maicá, e de acordo com a Associação de Remanescente de Quilombo de Bom Jardim (ARQUIBOMJA) possui 59 famílias, aproximadamente 400 pessoas, que vivem da agricultura, do extrativismo, da criação de pequenos animais e da pesca. É difícil o acesso à comunidade, pois além da grande distância a percorrer, o transporte mais utilizado, o ônibus, só entra no local às quintas-feiras e sábados, o que dificulta a circulação de moradores e visitantes.

Os moradores, cujos antepassados receberam a terra como doação de um senhor de escravos, vivem hoje alguns grandes conflitos, como o que envolve as comunidades Bom Jardim e Murumurutuba, que precisam fazer uma estrada que una uma à outra, mas tiveram a obra embargada por um proprietário que possui terras próximas à comunidade, apesar da autorização do poder público. Essa estrada deverá ligar ainda as comunidades Miritituba e Murumuru. Há, portanto, um conflito, segundo informações de Dileudo Guimarães dos Santos, presidente da ARQUIBOMJA e um dos representantes nas reuniões das comunidades pela titulação coletiva da terra.

A comunidade remanescente de quilombo Murumurutuba fica localizada próxima a Bom Jardim, separada apenas por uma propriedade particular, de um "gaúcho",¹ fato que acaba distanciando uma da outra: para se ir de carro do centro de uma ao centro da outra é preciso dar uma volta imensa, por uma grande área de mais de 10 km, saindo de Bom Jardim, entrando e saindo de Murumurutuba, até chegar novamente em Murumurutuba. O transporte coletivo entra na comunidade, mas os problemas enfrentados em Bom Jardim também se repetem em Murumurutuba.



Nas demais comunidades, situadas na estrada, próximas à entrada do distrito de Mojuim das Cruzes (ou Campos) – Murumuru e Tinguá – o problema da ocupação da terra por proprietários é constante, envolvendo até mesmo ameaça de morte aos remanescentes, segundo o sr. Jonas Pereira, 50 anos, presidente da Associação de Remanescente de Murumuru (ARQUIMU).

Outras duas comunidades, Saracura e Arapemã, ficam em área de várzea e enfrentam outros problemas: em Saracura os moradores vivem o perigo da criação de gado solto, o que impede a plantação de qualquer tipo de agricultura e os obriga a cercar o campo com arame em farpado e madeira. A comunidade Arapemã – por conta de uma fazendeira que possui uma faixa de terra no meio da localidade – vem sofrendo ultimamente com a extração de barro, que desliza e derruba o barranco na beira do rio, forçando a saída dos comunitários. Tal senhora ameaça os moradores, além de causar grandes prejuízos ao ambiente, inibindo e evitando a movimentação de pessoas na beira do rio Amazonas onde se situa a comunidade. De acordo com a principal liderança de Bom Jardim, as seis comunidades remanescentes³ existentes em Santarém estão organizadas, e cada uma está criando e/ou legalizando a sua associação. Estão em busca de parcerias e lutam pela titulação da terra coletiva; já participaram dos encontros realizados nas comunidades remanescentes de quilombo Moura e Bacabal, na cidade de Oriximiná (PA); reúnem-se todas as segundas-feiras na cidade de Santarém; estão mapeando a existência de outras comunidades remanescentes no município.

A formação de uma associação de remanescente de quilombo significa uma etapa da organização das comunidades rurais negras. É exigência para o processo de reconhecimento e titulação das terras das comunidades, em cumprimento às conquistas constitucionais. Trata-se de uma etapa porque desde a década de 1980 as comunidades do interior da Amazônia (principalmente do estado do Pará) vêm se organizando em encontros denominados Raízes Negras, nos quais a conquista legal da demarcação das terras das comunidades remanescentes de quilombo marcou uma nova fase.

As comunidades rurais negras, porém, vivem diferentes momentos de organização política: enquanto algumas estão se assumindo, descobrindo e afirmando sua identidade negra e outras estão formando associações para exigir seus direitos, há as que já tiveram suas terras demarcadas e que elaboram projetos com parcerias nas áreas de agricultura, educação, comunicação, transporte, etc. A comunidade Bom Jardim estava criando sua associação em 2003, o que dependia de legalização, e em 2004 está com os documentos de titulação tramitando nas instituições responsáveis.

A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO BOM JARDIM

LOCALIZAÇÃO E ACESSO

Bom Jardim está localizada na Estrada Curuá-Uma, km 19, ramal Planalto (Jacamim), Santarém (PA), às margens do rio Maicá, tendo como limite ao norte a comunidade Miritituba, ao sul Murumurutuba, a leste o rio Maicá e a oeste a comunidade São Raimundo da Palestina. O acesso a ela pode se dar tanto por transporte terrestre como fluvial. Há um ônibus que chega duas vezes por semana e um outro que vai todo dia até a cabeceira da serra; aos sábados e às segundas-feiras são realizadas duas viagens, e o valor da passagem é de 1,80 real (valor de 2003). As viagens para lá são bastante desconfortáveis, pois a estrada não oferece boas condições; no período menos chuvoso, correspondente ao verão, que vai do final do primeiro semestre até aproximadamente o mês de novembro, é possível a entrada de carros nas localidades. A outra opção de acesso é o transporte fluvial, pelo rio Maicá.

Para chegar até Bom Jardim segue-se a Rodovia do Curuá-Uma rumo à comunidade de Jacamim, dobrando-se à esquerda ao se alcançar a Escola Municipal de Jacamim, em Santarém. Logo no caminho da rodovia vêem-se grandes áreas de antigas florestas, abertas por “gaúchos”¹ para o cultivo de soja e arroz, em grande contraste com as áreas preservadas pelas comunidades quilombolas, que possuem outra concepção de viver e fazer a natureza. Entrando mais alguns quilômetros, de repente se visualizam áreas de serras e florestas verdes entre rios e belíssimas paisagens naturais. São os lugares onde secularmente se encontram Bom Jardim e Murumurutuba. Não é apenas a paisagem que se diferencia, mas a forma de ver, viver, aprender e ensinar as práticas socioeducativas das comunidades remanescentes de quilombo da região do médio Amazonas.

RECEPTIVIDADE E ALOJAMENTO

No perímetro em que fiquei havia três casas de propriedade de pessoas originárias de uma mesma família, Guimarães dos Santos: a casa em que fiquei, da mãe de Dileudo, a de propriedade de Dileudo e a de sua irmã. As três residências ficam abaixo de uma serra, em terra firme, próximas ao rio Maicá, numa área florestada bastante preservada, com exceção da área entre as três casas, que é limpa até o barro e onde se encontram muitas plantas floríferas e frutíferas: jambeiro, mamoeiro, pião roxo, coqueiro, laranjeira, algodoeiro, aceroleira, muricizeiro, tangerineiras etc. Como a casa em que fiquei fica numa área um pouco mais alta em relação às outras duas, é possível avistar pela janela o rio Maicá e uma ilha

¹ Gaúcho é o nome dado pelos moradores do município às pessoas que vêm do Sul ou do Sudeste do Brasil para ocupar, comprar terras e investir nessa “nova” fronteira, que são as regiões Baixo e Médio Amazonas.

² Agora em 2004 são 10 comunidades em processo de auto-identificação como remanescentes de quilombo no município de Santarém.

³ Esse fenômeno, que estou denominando de “chegada dos gaúchos” e que representa a migração da população do Centro-Sul, e principalmente do Sul do Brasil, em busca de terra para a plantação de cereais, especialmente arroz e soja, conforme demanda do mercado, está ocorrendo em toda a mesorregião, como pude perceber também nos municípios de Alenquer e Oriximiná, no Pará.



(Pitombal) que antecede o rio Amazonas, sobre muitas árvores, na sua maioria palmeiras jauarizeiro, miritizeiro, tucumãzeiro, mucajazeiro. Logo atrás fica a ilha Boa Vista de Ituqui (onde há uma comunidade remanescente de quilombo em processo de identificação e organização).

Ao se chegar na casa e ao lugar específico onde fiquei na comunidade, à direita de quem chega por terra, percebe-se um grande terreno cercado próximo ao rio. De acordo com as informações de Deca (esposa de Dileudo Guimarães), o terreno pertence ao senhor Raimundo do Vale, que cercou a área para a criação de porcos e também para proteger sua área contra a titulação por parte dos quilombolas. Deca também afirma que a criação de porcos é proibida na comunidade em razão do mal que ela causa ao plantio e à pequena agricultura.

Assim, de um lado temos aquele que se considera proprietário do terreno e acha que deve fazer o que quiser em sua propriedade e, de outro, a comunidade que por tradição e precaução luta pela defesa dos interesses comunitários. Este é um dos conflitos presentes na localidade.

Durante a primeira madrugada da minha estada, pude perceber mais de vinte cantos e sinais de bichos diferentes, alguns amedrontadores, outros alegres, alguns desconhecidos, outros familiares: macacos, marrecos, periquitos, papagaios, morcegos e uma diversidade de pássaros. Além de uma vela e uma lanterna, a escuridão é grande. No decorrer da semana começamos a aplicar o formulário.⁴

Vivenciar a comunidade Bom Jardim permitiu-me perceber a solidariedade e a receptividade ali presentes, expressas na acolhida aos moradores que vieram de fora, na forma de lidar com os visitantes, no café feito na hora para as visitas, no convite para almoçar e principalmente no fato de ser comum que as pessoas saiam de suas casas e almoçem na casa do vizinho ou no caminho de sua casa.

PEQUENO HISTÓRICO

Em relação à questão da origem da terra da comunidade, a liderança local informa que ela foi obtida através da “doação de um senhor de escravo para os trabalhadores”.

O pesquisador Eurípedes quando veio aqui disse que tinha a cópia do documento dado pelo sr. Anízio (dono de escravo). Dona Gericó, uma das moradoras mais antigas da comunidade, conhece a história e o nome dos escravos.

De acordo com as informações obtidas no local (entrevista com Dileudo Guimarães, em setembro de 2003), os moradores de mais idade são Dona Gericó, com 98 anos de idade, e seu José Paixão, de 92 anos. Estas são as pessoas que com certeza fizeram e repassaram

histórias de uma geração para outra, já que nas comunidades quilombolas é tradição que o saber seja transmitido oralmente, tradição muito mais de origem africana que europeia, que privilegia a escrita como meio de transmissão do patrimônio.

A comunidade remanescente de quilombo Bom Jardim, até 2003, era formada por 59 famílias, vivendo em casas de palha, madeira, alvenaria (minoria) e barro, dispersas umas das outras. Não havia energia elétrica; os moradores usavam água do rio e de igarapé tanto para tomar banho quanto para uso doméstico. Cabe lembrar que no final do primeiro semestre de 2004 foi implantado o microsistema de abastecimento de água, que passou a atender boa parte da população local mediante uma taxa de contribuição no valor de 10 reais.

Há uma escolinha municipal no local, de 1^a a 4^a série, pólo da escola da comunidade São Raimundo, porém pouco assistida por esta e pela Secretaria de Educação. Possui 47 alunos, que cursam o sistema multiseriado de ensino em dois turnos, manhã e tarde, recebe merenda escolar regularmente, mas em relação ao salário dos professores, as lideranças dizem que está sempre atrasado. A escola tem cerca de dez anos de fundação, em estilo de alvenaria, antigo padrão. As professoras – Deuzarina e Eliana – são da comunidade, mas segundo Dileudo Santos (liderança da comunidade) não se discute a causa negra em sala de aula (ou seja, o currículo não inclui as questões étnico-raciais).

Há ainda, na comunidade, uma associação denominada ARQUIBOMJA que tem como atual presidente o senhor Dileudo Guimarães dos Santos, nosso principal colaborador e parceiro neste trabalho.

PREDOMÍNIO NEGRO

Em Bom Jardim predomina a população negra, entre mais velhos, jovens, adolescentes e crianças. Os moradores se assumem como negros, como remanescentes de negros e de quilombo. Mas como se trata de uma comunidade inclusiva, há também pessoas mais claras, “brancas”, “mestiças” e “brancos escuros”, que vivem normalmente no mesmo espaço.

“AQUI SÃO TODOS PARENTES”

Ao falar das comunidades negras localizadas na mesma microrregião de Santarém, o presidente da ARQUIBOMJA afirma que ali todos são parentes, ou seja, que há sempre um grau de parentesco entre os moradores das diversas comunidades quilombolas locais, o que de certa forma é confirmado pelos moradores de Bom Jardim que nasceram nas comunidades de Saracura, Murumuru e até em Pacoval, no município de Alenquer. De qualquer forma, seja por consanguinidade seja por qualquer outro tipo de relação social, como batismo, fogueira, casamento ou etnicidade, ali todos são parentes.

⁴ O formulário tem 39 questões e seu preenchimento demora entre 1 e 2 horas para ser concluído. Além disso, as casas ficam distantes algumas das outras e em algumas delas os moradores também fazem perguntas, questionam, conversam, oferecem café, água e almoço. Aliás, é muito comum tomar café e almoçar nas casas dos vizinhos; a recusa representa uma situação difícil; algumas vezes tive que recusar em decorrência do pouco tempo; não apliquei mais de quatro formulários por dia, principalmente porque às 17h30 começa a escurecer e quem estiver muito distante de sua casa deve retornar antes. Devido à escuridão noturna e a quantidade de carapanã que há no local fica difícil ler, escrever, fazer anotações e observações como estas, senão pela manhã cedo ou pela tarde, o que requer muito mais tempo.





“PRIMO COM PRIMA PODE”

A formação de Bom Jardim se deu com poucas famílias, entre elas a Guimarães e a Santos. Uma das estratégias de permanência da comunidade foi a junção das principais famílias pelo casamento. Além disso houve e há relações de casamento entre filho da irmã do pai com filha do pai ou da mãe, entre filha da irmã do pai com filho do pai ou da mãe etc. Essa estratégia foi outro mecanismo social criado para a manutenção do patrimônio humano local.

É por isso que os moradores de Bom Jardim, quando perguntados sobre as regras e proibições de casamento, deixam sempre claro que casamento de “primo com prima pode”. De acordo com suas construções, regras e normas sociais, o casamento entre primos é permitido e aceito socialmente. Todavia, o namoro e o casamento entre irmãos de qualquer natureza não são aceitos, e são até proibidos pela tradição local e pela lógica do próprio grupo.

RELIGIÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

Em Bom Jardim há algumas igrejas: uma pequena capela católica de madeira, localizada no final da rua principal da comunidade, outra igreja católica, que está sendo construída em alvenaria em regime de mutirão no centro da comunidade, e uma igreja evangélica localizada na entrada da comunidade, para quem vai por terra.

Toda semana há atividades na capela, sendo as missas e os cânticos católicos de responsabilidade da própria comunidade. Aos domingos pela manhã as lideranças fazem a missa e se reúnem para falar e encaminhar questões da comunidade. Percebe-se que a religião predominante e as práticas comunitárias estão imbricadas, não havendo uma separação nítida; os espaços se confundem

Todos os sábados, bem cedo, as pessoas do local, em especial os mais jovens, fazem uma limpeza geral na área onde moram, com vassouras feitas com talas de açazeiro. A este ato dão o nome de “varrer terreiro”.

Há apenas uma pequena mercearia, que também funciona como bar e bilhar. Na entrada da comunidade, na área onde foi instalada energia para a implantação do microsistema de água, existe uma outra, com bar e televisão exposta do lado de fora, atraindo o público que passa. Embora haja energia elétrica somente na entrada da comunidade, percebe-se que, além de necessária para a produção do vinho do açaí e o armazenamento e congelamento do peixe, ela começa a mudar os hábitos e o comportamento de uma parte dos moradores, principalmente em decorrência da presença da televisão e dos novos comportamentos e valores por ela impostos.

Domingo à tarde, ou se descansa ou se conversa; quase toda a família se reúne. O silêncio é interrompido pela música, pelas conversas e risos: é uma festa só no quilombo.

USO DA TERRA: AGRICULTURA, FERRAMENTAS E PRÁTICAS

Para compreender a relação entre a aprendizagem e o uso do ambiente entre os quilombolas, aplicamos um questionário com 49 questões, das quais apenas algumas serão analisadas, tendo em vista o objetivo deste artigo (as demais serão utilizadas na minha tese de doutorado). Quanto ao uso da terra e o tipo de propriedade, obtivemos das 20 famílias, por meio da questão 25 – “Qual o tipo de sua propriedade? É dono da terra?” – as seguintes informações:

QUADRO I

TIPO DE PROPRIEDADE DOS MORADORES

Tipo de propriedade	nº	%
Casa e terreno próprios	15	75
Casa e terreno próprios, coletivos ou da comunidade	3	15
Casa e terreno de família	1	5
Casa própria, terreno não	1	5
Total	20	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

A representação que os quilombolas fazem da terra é um dos elementos de fundamental importância para compreendermos sua concepção de meio ambiente. Nesse sentido, as informações obtidas foram classificadas nos seguintes itens:

- A terra como meio de obtenção de alimentos naturais: “A terra é boa; dela se tira o que se mantém; o que se come; roça, feijão; vivemos dela”. “A terra é boa para plantar, para ter alguma coisa: milho, jerimum, macaxeira (roça)”. “É muito importante, se faz plantio, feijão, arroz, tudo dá”. “É onde faz o que se mantém, para comer; o que a gente dá planta, o que se planta dá” “O lugar onde se planta”.
- A terra como meio para obtenção de alimentos, mas cuja representação e significado extrapolam essa função e atingem uma função de sobrevivência mais ampla: “A terra significa muita coisa, sobretudo para viver aqui na colônia, na cidade eu não me acostumo; a terra tem muito valor, tudo que planta dá, só não dá o que a gente não planta”. “É muita coisa porque serve para alimentação, para plantar, para tudo que é alimentação, moradia; a gente é cria da terra”. “A terra faz parte da nossa vida porque nela nós plantamos, e tudo a gente tira da terra, então é mais uma coisa que eu considero como mãe, a terra”; “a terra serve em geral para todos, é importante para todos e onde se plantam legumes e de onde se vive, da terra, da agricultura”; “a terra significa a vida porque é de onde se tira alimentação, feijão, roça, arroz”; “a terra significa muita coisa, porque a gente planta nela, mora”; “a terra serve para plantar, pisar, usar para sanitário, para plantação”; “a terra



significa muita coisa, para plantar, para plantar a casa”; “tudo, a riqueza, sem a terra não somos nada, a terra dá, tira de nós, nós temos”.

→ Além das representações acima, a terra como meio de produção para o mercado:

“A terra representa a vida, dá o alimento, de onde se tira tudo, de onde se colhe, vende, se alimenta”; “a terra representa muita coisa, é dela que se faz o plantio, onde se tira o sustento da família, é muito importante na vida da gente”; “é um meio de sobrevivência sem ela não teria os produtos para comer”.

Os comunitários praticam agricultura, horta, roça e pequenas plantações; em algumas áreas de terra preta, planta-se o café. A maior parte da produção local é para consumo, mas quando a safra é boa é também vendida em Santarém. Alguns produtos, a exemplo do feijão, são produzidos para o comércio por algumas famílias.

Os métodos e ferramentas utilizados são os tradicionais, entre outras razões pela tradição, pelo predomínio da economia de subsistência sobre a de mercado, pelas dificuldades de aquisição de elementos de tecnologia moderna. Para plantar grãos (arroz, milho, feijão), além de enxada, são usados enxadeco, boca de lobo, foice e terçado, dentre outros.

A agricultura é um elemento fundamental na vida dos quilombolas, desempenhando um papel destacado e significativo na comunidade:

QUADRO 2

PROPORÇÃO DA PRESENÇA DE AGRICULTURA E ROÇA NA COMUNIDADE

Possui agricultura ou roças?	nº	%
Sim	19	95
Não	1	5
Total	20	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Outras questões, complementares, visaram compreender também os tipos de agricultura, os períodos, os instrumentos utilizados e o seu destino. O quadro 3 é uma média de toda a produção agrícola dos quilombolas de Bom Jardim.

QUADRO 3

LISTA DE ELEMENTOS DA AGRICULTURA

Agricultura	Período	Instrumento de trabalho	Destino
Abacate	Inverno (colhe no verão)		Comunidade, família
Acará	Inverno (maio)	Enxada, terçado	Comunidade, família
Acerola	Inverno (colhe no verão/inverno)	Comunidade, família	
Arroz	Inverno/janeiro (colhe de 4 a 6 meses)	Enxadeco, máquina manual, roçadeira (foice), machado, terçado	Comunidade, família
Ata	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família
Banana	Inverno (todo tempo)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família, doação e venda
Batata	Inverno/dezembro (ano todo verão)		Comunidade, família
Cajá	Toda época	Terçado, enxada, enxadeco	Consumo da família
Caju	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Coco	Toda época	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Cupuaçu	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Feijão	Inverno/maio a junho (3, 4 meses)	Enxada, foice, terçado, enxadeco, máquina manual, roçadeira (foice)	Comunidade, família doação e venda
Graviola	Toda época	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Jerimum	Inverno (verão/inverno)	Terçado	Consumo da família
Laranja	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Lima	Inverno	Enxada, enxadeco, draga, terçado	Consumo da família
Macaxeira	Inverno/janeiro (1 ano)	Enxadeco	Consumo da família
Mamão	Verão (todo tempo)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Mandioca	Inverno/dez/jan (1 ano)	Enxada, enxadeco, roçadeira (foice), machado, terçado	Produção, venda, doação e consumo

(cont.)





Agricultura	Período	Instrumento de trabalho	Destino
Melancia	Maio a junho	Enxada, terçado	Consumo da Família
Milho	Dez./jan. (3,4,5 meses)	Enxada, terçado, enxadeco, roçadeira (foice), machado	Consumo da família, criação
Muruci	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Pepino	Inverno (verão/inverno)		Consumo da Família
Pimenta	Inverno (verão/inverno)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Tangerina	Inverno (colhe no verão)	Estrumo (de gado e pau), enxadeco, ferro de cova, draga, terçado	Comunidade, família doação e venda
Tomate	Verão (colhe no inverno/verão)	Ferro de cova, enxada, terçado	Consumo da família

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Outra forma particular de compreender a prática social relacionada ao meio ambiente diz respeito ao modo como a comunidade quilombola realiza suas roças ou agriculturas.

"Manualmente, faz a broca [roça o mato], derruba, queima, coivara [junta os paus do meio do roçado], planta, capina"; "primeiro roça, derruba, toca fogo, faz coivara e plantação [quando chove, no inverno]"; "roça, depois de seca faz um aceiro para não entrar fogo para o quintal, queima o raçado, planta"; "limpa, roça, broca o mato, queima, coivara, capina, planta, zela, limpa, capina várias vezes"; "a gente broca o mato, derruba, broca, deixa secar, limpa e faz o plantio"; "planta em carreira, prepara com enxada"; "limpa, cava, planta, limpa (zela) para poder crescer"; "cava a terra, enterra a maniva, manutenção, limpa, zela"; "manda brocar a terra [limpar], queima, coivara, espera a chuva, planta, depois trata"; "roça no verão, toca fogo, cuivara, nas primeiras chuvas começa a plantar"; "broca, derruba, faz tarefa, deixa quatro meses de sol, toca fogo, planta".

É importante lembrar que na comunidade Bom Jardim não há pessoas com curso superior; também não existe técnico agrícola, engenheiro florestal ou alguém da área que acompanhe a produção diária dos moradores. As formas de lidar com a terra, aprendidas com pais e avós, continuam as mesmas.

Com relação ao uso de adubo no solo, fomos surpreendidos com o número de agricultores que revelaram não utilizá-lo em suas áreas de plantação: do total de moradores entrevistados, 80% responderam que não usam; apenas 10%, ou seja, dois agricultores, revelaram que usam. Do restante, 5% não mexem com solo e 5% não responderam.

Ainda com relação à agricultura, procuramos saber se é utilizada a aplicação de agrotóxicos na produção. O quadro 4 é uma síntese da prática comunitária naquele quilombo.

QUADRO 4

USO DE AGROTÓXICO NO SOLO		
	n ^a	%
Usa agrotóxico no solo		
Não	16	80
Sim	2	10
Outros ("às vezes")	2	10
Total	20	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Entre os que não responderam que "sim" nem que "não" (10%), as respostas foram do tipo: "às vezes, para matar grilo", "às vezes, porque dá uns besouros que se não por veneno eles não deixam [a plantação] crescer; esse ano deu até lagarto, que acabou com a produção".

Os 10% que responderam que sim, apresentaram explicações como: "não sei o nome, serve para matar bicho que senta nas plantações, compro em Santarém"; "para matar formiga".

Já os 80% que responderam que "não usam agrotóxicos" podem ser agrupados nos seguintes tipos de argumentos, aqueles que dizem que é "difícil e caro", "não há condições, dinheiro e técnico"; aqueles que afirmam que "porque não presta atenção para isso, é caro" e "porque não tem condições, não reviram a terra"; aqueles que dizem que "não gosta de usar esses produtos" ou "porque a terra é boa, tudo que se planta dá, não é preciso, a terra é preta", "não há bicho"; ou ainda explicações mais técnicas como: "quando usam dois anos a mesma terra enfraquece, é preciso trocar de lugar na segunda roça, depois voltar"; houve também um único morador que respondeu que não mexe com a agricultura ou terra.

Uma outra preocupação foi quanto ao esgotamento do solo; procuramos verificar qual preocupação dos agricultores com os desgastes ou o esgotamento do solo da comunidade. A lista abaixo revela que 75% dos agricultores têm algum tipo de preocupação com o meio ambiente, nesse caso particular com a produtividade do solo.

QUADRO 5

PREOCUPAÇÃO COM DESGASTES DO SOLO

Há preocupação com o desgaste/esgotamento do solo?		
	n ^a	%
Não	3	15
Sim	15	75
Outros (não tiveram problema, não usam o solo)	2	10
Total	20	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Com relação ao uso da terra e às preocupações com seu desgaste e esgotamento, os comunitários apontam, com seus conhecimentos e sabedoria, a forma mais adequada para mantê-la produtiva:

Todo ano a terra produz menos, percebe-se que a terra enfraquece, dá menos; deixo até um ano sem roçado, deixo o mato crescer para a terra pegar força (Raimundo Guimarães).

Quando usam dois anos a mesma terra, enfraquece; é preciso trocar de lugar na segunda roça, depois voltar (Énio dos Santos).

Planta três anos, cresce, muda para a terra descansar e pegar mais força (Joilson dos Santos).

Trabalhamos apenas três anos na mesma terra, depois mudamos para outra, no mesmo terreno (Dileudo Guimarães).

Capina, bota uma vez para não esgotar; passa para outro pedacinho para não estragar e ficar seco o solo (Raimundo Silva).

Altera anualmente o roçado, pois todo ano no mesmo local, enfraquece; às vezes usa dois, três anos (Tereza dos Santos).

Há preocupação quando o solo está fraco; varia, muda a roça, deixa o mato crescer e depois volta para o mesmo lugar (Laurimar Santos).

Há também outros tipos de respostas a esta questão, mais ligados ao clima e ao adubo: “quando a quentura está muito grande, molha à noite e colhe de manhã cedo”; “só planta quando está chovendo”; “sim, há preocupação com certos tipos de adubo, que prejudicam, se usar adubo (agrotóxico), desgasta o solo”; “preocupação com sol muito quente, planta árvores grandes para dar sombra na terra”. Um único morador respondeu “não tive esse problema”.

Esses aspectos revelam mais uma vez que a comunidade possui suas próprias estratégias de lidar com o meio ambiente, sua pedagogia comunitária de aprender e ensinar coletivamente, sua imbricação com os recursos naturais e toda a sua riqueza.

APROPRIAÇÃO DE RECURSOS E CONFLITOS

A pesca ocupa um papel de destaque na alimentação dos moradores, pois o Rio Maicá, que banha a comunidade, possui peixes de diversas espécies e tamanhos. A caça também ocupa uma posição de destaque, embora menos intensa em razão do controle por parte de órgãos públicos, sobretudo do IBAMA, que fiscalizam e, em parceria com os

QUADRO 7 PESCADOS

PESCADOS	PERÍODO ⁵	INSTRUMENTOS ⁶	DESTINO
Acará	Inverno e verão	Malhadeira e tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Acaratinga	Verão	Tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Acari	Verão	Tarrafa, caniço, espinhel, linha comprida, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Apapá (sarda)	Inverno e verão**	Malhadeira, tarrafa, caniço, arco e flecha	Consumo da comunidade e venda
Aracu	Inverno e verão	Malhadeira, tarrafa, caniço, arco e flecha, espinhel, linha, zagaia, arpão	Consumo da comunidade e venda
Arraia	Inverno e verão	Malhadeira, tarrafa, zagaia, linha comprida, espinhel, caniço, arpão	Consumo da comunidade e venda

(cont.)

comunitários e a associação de pescadores Z20, controlam a caça e a pesca. Os motivos desse controle, segundo os moradores, são: períodos de “defeso”, “desova”, “reprodução” e controle “contra extinção”. Alguns moradores não sabem a razão da proibição da caça e da pesca. As principais caças existentes na comunidade estão enumeradas no quadro 6.

QUADRO 6 CAÇAS

Aracua	Macaco guariba
Camitáú	Macaco zog-zog
Carão (pássaro)	Marreca
Capivara	Mauari
Cupido(capivara)	Paca
Curica	Pato do mato
Cutia (difícil),	Papagaio
Gaivota	Periquito
Garça	Porco do mato
Gavião	Porco-espinho
Irara (ou arara)	Quati
Jacaré	Saracura (pássaro)
Jabutí	Sicuriju
Macaco	Tatu
Nanai (pássaro)	Tamanduá
	Veado

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Os comunitários têm consciência da proibição da comercialização, embora não vejam grandes problemas em realizar pequenas caças para consumo da família. Entre os animais que desapareceram da região estão: veado, anta, catitu, porco do mato ou queixado, jabuti, lontra, mutum (uma ave semelhante ao peru), cuatá, onça pintada, paca e tatu. O macaco e a cutia foram reduzidos em quantidade. O desaparecimento de animais é atribuído em grande parte ao período de abertura da rodovia Curuá-Uma na região.

A fartura do pescado, bem como a diversidade da sua reserva nas águas e nas proximidades, é um elemento que revela que a comunidade vem utilizando os lagos e rios por várias décadas, e até séculos, sem o esgotamento da sua principal fonte de alimento. O quadro 7 revela o conhecimento e o controle, por parte dos comunitários, de uma vasta diversidade de peixes, sua classificação, o período em que predomina cada espécie e, acima de tudo, o domínio dos instrumentos utilizados na pesca para cada época e tipo de pescado.



PESCADOS	PERÍODO	INSTRUMENTOS	DESTINO
Aruaná	Inverno e verão*	Malhadeira e tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Avium	Inverno	Malhadeira e anzol	Consumo da comunidade e venda
Bocó	Inverno e verão**	Malhadeira, tarrafa, caniço, arpão (espínhel)	Consumo da comunidade e venda
Boca larga	Inverno e verão	Canço e tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Branquinho(a)	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, tarrafa, linha comprida, arco e flecha, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Cachorro	Inverno e verão	Malhadeira e tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Cará	Verão	Canço, tarrafa, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Cara-de-gato	Inverno	Malhadeira, caniço, arpão	Consumo da comunidade e venda
Caratinga	Verão	Tarrafa, linha, pau-de-bico, caniço, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Carauaçú	Verão	Tarrafa, caniço, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Camarão	Inverno e verão*	Matapi e saco de pano	Consumo da comunidade e venda
Cangóia	Verão	Canço e linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Caranguejo	Inverno e verão		Consumo da comunidade e venda
Catprora	Inverno	Tarrafa, caniço, espínhel, linha comprida, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Charuto	Inverno**	Malhadeira fina, charuteira, caniço, linha, arco e flecha, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Curimatá(ã)	Inverno e verão*	Malhadeira, tarrafa caniço, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Cujuba/cojuba	Inverno e verão*	Malhadeira, tarrafa, espínhel, zagaia, arpão, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Dourada	Inverno e verão**	Malhadeira, caniço, arco e flecha, pau-de-bico, tarrafa, espínhel, zagaia, arpão, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Filhote	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, arco e flecha, pau-de-bico, tarrafa, espínhel, zagaia, arpão, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Fura calça/muela	Inverno	Tarrafa, caniço, espínhel, linha comprida, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Jaraqui	Inverno e verão**	Malhadeira, caniço, arco e flecha, tarrafa, espínhel, linha, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Jacundá	Verão	Canço e linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Jatuarana	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Mandιά			Consumo da comunidade e venda
Mapará	Inverno	Malhadeira, caniço, arco e flecha, tarrafa, espínhel, linha, zagaia, arpão	Consumo da comunidade e venda
Matrinção	Verão	Canço, tarrafa, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Mereré	Inverno e verão	Malhadeira, tarrafa, espínhel, zagaia, arpão, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Pacu	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, tarrafa, linha comprida, arco e flecha, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Pacu bandeira	Inverno e verão	Canço	Consumo da comunidade e venda
Pacu branco	Inverno e verão	Canço	Consumo da comunidade e venda
Pacu piolho	Inverno e verão	Linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Pacu mapará	Inverno e verão	Linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Pacu manteiga	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, tarrafa, espínhel, zagaia, arpão, linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Pacu marreco	Inverno e verão	Linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Pacu sardinha	Inverno e verão	Linha comprida	Consumo da comunidade e venda
Peixe-boi	Inverno	Tarrafa, caniço, espínhel, linha comprida, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Pescada	Inverno e verão	Malhadeira, tarrafa, caniço, zagaia, arpão	Consumo da comunidade e venda
Pescada branca	Inverno e verão	Malhadeira., tarrafa, caniço, espínhel, caniço	Consumo da comunidade e venda
Pirarucu	Inverno e verão**	Malhadeira, arpão, espínhel, linha-anzol	Consumo da comunidade e venda
Piranha	Inverno e verão	Todos, "de todo jeito"	Consumo da comunidade e venda
Pirapitinga	Verão	Tarrafa, caniço, linha comprida	Consumo da comunidade e venda

(cont.)

* Mais pescados no verão; ** Mais pescados no inverno.

* Há dois tipos de malhadeiras, a grossa e a fina; a malhadeira é usada mais no inverno e é proibida pelo IBAMA no verão; pau-de-bico é um instrumento que possui uma vara com arpão amarrado na ponta, muito utilizado pelos indígenas; zagaia é um tipo de arpão com três ferros.



PESCADOS	PERÍODO	INSTRUMENTOS	DESTINO
Pirarara	Inverno e verão	Malhadeira, tarrafa, caniço, arco e flecha, pau-de-bico, linha comprida, arpão	Consumo da comunidade e venda
Sardinha	Inverno e verão**	Malhadeira, caniço, arco e flecha	Consumo da comunidade e venda
Sulambo	Verão	Tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Surubim	Inverno e verão*	Malhadeira, tarrafa, linha, pau-de-bico, zagaia, arpão, caniço	Consumo da comunidade e venda
Tamuatá	Verão	Tarrafa	Consumo da comunidade e venda
Tambaqui	Inverno e verão	Malhadeira, caniço, tarrafa, espinhel, zagaia, linha comprida, arco e flecha, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Traíra	Verão	Malhadeira, tarrafa, caniço, espinhel, linha comprida, zagaia	Consumo da comunidade e venda
Tucunaré	Inverno e verão*	Malhadeira, tarrafa, caniço, linha comprida, arco e flecha, pau-de-bico	Consumo da comunidade e venda
Uruanã	Inverno e verão	Malhadeira e tarrafa	Consumo da comunidade e venda

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Conforme as informações da moradora Isabel dos Santos, de 46 anos, e de seu filho Raimundo José dos Santos, 22 anos, muitos moradores vivem de vender peixe, principalmente tucunaré, surubim, tambaqui e curimatã, mais procurados no mercado do município. Mas a maioria do consumo é para atender à própria família e à comunidade. O peixe também serve para fazer “piracaia”, uma prática local que consiste em assar o peixe na brasa, em uma praia, para comer com os amigos e vizinhos: uma espécie de festival do peixe em época de fartura, que ocorre no período do verão, por volta de setembro a dezembro, em um lago ou igarapé denominado Jará dentro da comunidade Bom Jardim.

Em Bom Jardim, assim como nas demais comunidade, existem alguns conflitos que exigem organização dos moradores. No momento, existe um “conflito na pesca, por causa dos invasores. (...) Os atravessadores preferem vender peixe para fora do que para a comunidade. Há roubo de embarcações. Temos um Conselho de Pesca e agentes ambientais. [Hoje] tem uma portaria, antes era um acordo de pesca, hoje uma instituição legal” (entrevista com Dileudo Guimarães, em setembro de 2003).

O conflito apresentado pela liderança local refere-se à pesca excessiva por pescadores de fora da comunidade, considerados por eles invasores. O principal problema dessa atividade, conforme denunciado pela liderança, é a venda para fora da comunidade, que deve ser mais lucrativa para o atravessador, enquanto esta fica sem o pescado ou sem o alimento. Poderíamos ainda inferir disso que a escassez do produto acaba por decorrer de uma outra lógica que extrapola o saber local e tradicional do uso do ambiente pela comunidade. Além disso, surgem outros problemas decorrentes da entrada de pescadores nas proximidades dos rios da comunidade, como o desaparecimento de embarcações dos moradores, o que lhes tira a tranquilidade e os leva a uma tomada de posição. É como se o antigo modo de viver estivesse exigindo um novo comportamento diante do impacto dos novos tempos, que colocam o quilombo em contato com a realidade exterior.

É importante destacar que a organização das comunidades também atravessa várias fases, de acordo com as exigências do momento e as estratégias de sobrevivência, como podemos depreender, por exemplo, de um “acordo de pesca” para a criação de um “conselho de pesca”, “instituição legal” vigiada por “agentes ambientais”, baseado

mais no bom senso dos pescadores, um acordo entre conhecedores, do que numa instituição burocrática formal.

Além da caça e da pesca, a criação de animais também se faz presente no quilombo Bom Jardim. Há, na verdade, uma pequena criação de animais entre os moradores, destacando-se galinhas, gado, cavalos, patos, além de papagaios e periquitos, estes mais para o uso doméstico do que para alimento ou sobrevivência.

RECURSOS FLORESTAIS, DIFICULDADES, PROBLEMAS E RESPOSTAS

Entre as principais dificuldades enfrentadas por essa comunidade, conforme indicam os moradores, existem problemas de saúde, educação, transportes, comércio, comunicação (correios, telefonia, etc.), baixa valorização dos produtos, alcoolismo, além da questão da sexualidade e da gravidez na adolescência, da ausência de orientação e de planejamento familiar, o que leva meninas de 16 anos assumir muito cedo a condição de mãe. Existe também a possibilidade de criação de um depósito de lixo na Estrada Nova, o que poderá causar a contaminação do Rio Maicá e prejudicar cinco comunidades remanescentes de quilombo. Nesta etnografia da comunidade devemos também destacar as doenças mais comuns entre os moradores; separando as que mais freqüentes entre as crianças das mais comuns entre os adultos. Entre as crianças são comuns: gripe, febre, dor de barriga, hepatite, anemia. Entre os adultos, estão dor de cabeça, doenças ligadas a menstruações e cólicas, albumina, anemia, diabetes. Cabem uma pesquisa e uma análise minuciosas para se saber as causas de cada uma dessas doenças, se a água, o calor ou a poluição do rio, do chão, do alimento que vem de fora, o preparo das refeições, o tipo de alimento etc.

A comunidade é assistida pelo posto de saúde de uma outra comunidade, Jacamim, distante mais de 10 km, que muitas das vezes não possui medicamentos. As principais estratégias para os problemas de saúde e doença têm sido os conhecimentos tradicionais e seculares das ervas e dos recursos florestais do próprio ambiente, como podemos confirmar pela diversidade de ervas e ungüentos presentes e citados com facilidades pelos populares de Bom Jardim. Em uma pequena mostra, no contato com apenas vinte famílias, foi possível registrar mais de sessenta espécies diferentes de elementos que compõem a medicina local e devem ser acompanhados de fórmulas e conhecimentos para o seu preparo.



QUADRO 8 ERVAS E RECURSOS MEDICAMENTOSOS

Abota	Casca de merassacaca	Folha de mamão	Pajamarioba
(al)favaca	Casca de (miriti ou murici)	Folha grossa	Pata de boi
Amorcrescido	Catauari	Gergelim	Pau cheiroso (preciosa)
Anador	Catinga de mulata (p/ parto)	Gramma	Pião
Andiroba	Cebola	Hortelã	Pião branco
Arruda	Cena	Jambu	Pião roxo
Assacu	Chicória	Jatobá (para o estômago)	Pluma/pruma
Auriza (dor de cabeça)	Cidreira	Jenipapo	Preciosa
Azeitona	Cipó escada-de-jabuti	Jucá	Oriza
Boldo	Coentro	Jucaá	Ortelã
Canela	Corama	Jutaí	Quebra pedra
Capim-santo	Cragiru/crajeru	Leite da banana branca	Raiz do açáí
Capim-cheioso	Cumaru	Leite de sucuba	Romão
Carmelitana (p/ diarreia)	Elixir de paregórico	Leite do Amapá	Salva marajó
Capeba	Erva doce	Limão	Sabonetera (fruta)
Casca de Andiroba	Erva de passarinho	Limão galego	Sucuba sucubeira
Casca de azeitona	Esturague (p/ gripe)	Língua de vaca	Tamarino
Casca da Castanheira-Pa	Eucalipto (p/ febre, intestinos)	Mangarataia	Terramicina
Casca de cajueiro	Folha de abacate	Marcela	Trevo
Casca de limão	Folha da imbaúba branca	Mastruz	Umbigo da castanha
Casca de licir de paregórico	Folha de graviola	Melhoral	Unha de gato
Casca de jatobá	Folha de laranjeira	Mucuracaá mucuracaalho	Unha de gavião
Casca de jutaí	Folha de limão	Murassacaca	Vendecá

Fonte: Pesquisa de Campo, 2004.

Essa diversidade de recursos, oriunda de uma pequena amostra da Floresta Amazônica em uma pequena comunidade de um município, revela o conhecimento tradicional acumulado por dezenas de anos, e até por séculos, repassado de geração a geração, expresso na lingüística e na semântica do conhecimento popular, que se transforma em ensino-aprendizado não incluído, discutido e aprendido nas escolas oficiais. Esse rico conhecimento, que perpassa a linguagem dos quilombolas, está exigindo, por parte da academia, uma análise científica a fim de contrabalançar os saberes e relativizar os conhecimentos. É urgentemente necessária a realização de um trabalho específico sobre essas ervas e seus poderes como medicamentos, bem como sobre a contribuição dessas comunidades para o tratamento de algumas doenças.

Há outros tipos de elementos da floresta utilizados como recursos pelos comunitários, como as frutas, por exemplo. No quadro 9 apresentamos uma lista de frutas existentes na comunidade Bom Jardim. Alguns deles fazem parte da agricultura dos comunitários.

QUADRO 9 FRUTAS

Abacaba	Caju	Jatobá	Pajuçara
Abacate	Cana	Jenipapo	Pajurá
Abil	Castanha do Pará	Joça/Jucá	Peroba (maracujá)
Açáí	Carambola	Laranja	Piquiá
Acerola	Coco	Limão	Pupunha
Andiroba	Cumaru (em falta)	Limão enxertado	Tangerina
Ata	Cupu	Limão Taiti	Taperebá
Azeitona	Cupuaçu	Mamão	Tucumã
Banana	Cutite	Manga	
Biribá	Graviola	Maracujá	
Buriti/buruti	Inajá/haja	Muruçú	
Cacau	Ingá/angá	Mucajá	
Café	Jambo	Nabo	

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.





Da mesma forma que as frutas, as madeiras utilizadas das árvores locais aparecem como uma outra classe de recurso utilizado. As dezenas de espécies de madeiras classificadas e conhecidas pelos quilombolas revelam o domínio que estes fazem do meio ambiente e da floresta. Com base em uma pequena mostra da Floresta Amazônica, o quadro 10 enumera os tipos de madeira mencionados pelos comunitários.

QUADRO 10 MADEIRAS

Açaizeiro	Jacitara
Andirobeira	Jarana
Bambu (taboca)	Jarazeiro
Buritizeiro	Jutaí
Caju	Lacre/lacrero/lacreiro
Caraná	Marfim
Careta de velha	Merapixuna
Cariúba	Mirapucu
Carapanauba	Murrão (tauari)
Castanheira-Pa	Paraparazeiro
Cedro	Pau d'arco
Cedurana	Paxiubeira
Cocão (peneira)	Piquiá
Coração de negro	Pororoca
Cumáí	Preciosa
Cumaru	Seringueira
Cumbera	Tucumã
Folha fina	Virola
Inajazeiro	
Itaúba/taubeira	

Fonte: Pesquisa de campo, 2004.

Além de todos os recursos descritos, são citados pelos nativos outros elementos como, por exemplo, a couve, o cipó usado na construção de casa, a escada de jabuti, a fibras de arumã e tucumã, a mandioca, a palha de inajá, a palha de najazeiro, a roça (raízes: macaxeira, mandioca), a sororoca. As fibras de arumã e tucumã, as palhas de inajá e de najazeiro são fundamentais na confecção do artesanato: apenas uma moradora confecciona paneiros, peneiras e tipiti, que são pequenos adornos para a venda, mas é grande o transtorno para levar a produção até o centro da cidade, em virtude das dificuldades de transporte da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades remanescentes de quilombo da região amazônica possuem formas diferentes de se relacionar com o meio ambiente quando comparadas com a sociedade urbana industrial das cidades grandes, médias e pequenas. Essas comunidades quilombolas, em que pese sua heterogeneidade, se relacionam com a terra, a floresta, os rios e lagos como algo familiar e necessário para sua vida e sobrevivência. Como afirma um quilombola de Bom Jardim, “a natureza, significa a vida porque se não tiver cuidado fica mais difícil; a tendência é piorar; é preciso zelar pelo meio ambiente” (Raimundo Edimar Guimarães, 31 anos, agricultor).

Observando uma comunidade como Bom Jardim, onde não há universidades, ensino médio e onde o ensino fundamental destinado às crianças atinge apenas as quatro séries iniciais, em pleno século XXI, perguntamos: de onde vêm os conhecimentos que conduzem e orientam as práticas cotidianas dos comunitários com relação à preservação do meio ambiente?

As práticas educativas, a pedagogia comunitária, a experiência e a ciência do concreto, o saber localizado no território da comunidade, ainda que aberto à sociedade envolvente, tem sido a principal “escola” para a manutenção e circulação do conhecimento relacionado ao meio e ao ambiente.

O domínio e o conhecimento do território, as formas de se relacionar com os de fora e entre si, a receptividade, a solidariedade e o acolhimento para com os visitantes; as organizações coletivas, sejam elas pela afirmação étnico-racial, pela identidade ou pela cidadania, ou de agricultores, lavradores, pescadores, extratores; a organização social de parentesco, com suas regras e lógicas próprias; a criação e recriação de suas festas; os mutirões para a construção de igrejas; a capacidade de relatar sua história; a forma particular de utilizar a terra, a lógica da agricultura, o domínio de ferramentas, práticas e técnicas; a diversidade das roças e principalmente das agriculturas; o controle do agrotóxico; a preocupação com o desgaste do solo; o conhecimento sobre caça, proibição e controle; o domínio do pescado e da pesca, incluindo época, instrumentos e destinos; os problemas, conflitos e respostas; o saber a respeito dos recursos florestais; as ervas para controle e combate das doenças; a extração e a plantação de dezenas de frutos; o conhecimento de uma diversidade de espécies de madeiras; o saber acerca de fibras e palhas para artesanatos — esses são os principais elementos que influenciam a dinâmica de preservação do meio ambiente, que significa também a própria sobrevivência, presente em suas práticas vital, cultural e educativa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandão CR. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. Mobilização política de comunidades negras rurais: domínios de um conhecimento praxiológico. *Novos Cadernos NAEA*. Belém, 1999, v. 2, n. 2.
- _____. *O que é educação*. 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).
- Acevedo R, Castro E. *Negros no trombetas: guardiões de matas e rios*. 2.ed. Belém: SEJUP/UFPA-NAEA, 1998.
- Anjos RSA. Distribuição espacial das comunidades remanescentes de quilombo do Brasil. *Humanidades*. Brasília, 1999, n. 47.
- Araújo AS et al. *Quilombo e educação: a experiências de Cachoeira Porteira*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Centro de Educação. Belém, Universidade Federal do Pará, 2001.
- Castro ERC, Acevedo R. *Inovação em gestão pública com vista à cidadania: Programa Gestão Pública e Cidadania, Sessão de Avaliação do Programa pelo Comitê Assessor (conceito de cidadania e de inovação)*. Belém: UFPA-NAEA/SECTAM/FADESP, 1999.
- _____. *Terra de preto e descendência: história e vida de quilombolas no Tocantins (Projeto de pesquisa Mapeamento de Comunidades Negras Rurais no Estado do Pará)*. Belém: UFPA-NAEA/SECTAM/FADESP, 1999.
- Cardoso LFC. *Curumins e cuiantãs do Matá: trabalho infanto-juvenil e modo de vida na Amazônia*. Belém: CHCH/UFPA, 2002.
- Castro ERC. "Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais". In: Castro E, Pinton F (org.). *Faces do trópico úmido: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente*. Belém: UFPA/NAES, 1997.
- Diegues AC (org.). *Etnoconservação*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- Durkheim E. *Educação e sociologia*. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- Encontro de Negros do Norte e Nordeste. *Relatório*. Marituba: CEDENPA, 1987.
- Encontro Raízes Negra 2. *Relatório*. Oriximiná: CEDENPA, 1989.
- Fernandes F. *Circuito fechado: Quatro ensaios sobre o poder institucional*. São Paulo: Hucitec, 1976.
- _____. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Figueiredo AN. *Amazônia, tempo e gente*. Belém: SEMEC, 1977.
- Freire P. *Educação e mudança*. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- Freyre G. *Casa-grande e senzala*. 25.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- Geertz C. *O saber local*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Lévi-Strauss C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1970.
- Lara SH. *Campos de violência*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Malinowski B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção Os Pensadores).
- Manejo Quilombolas. *Zoneamento Agroecológico nas Terras Quilombolas Trombetas e Erepecuru*. ARQMO-CPI/SP/EMBRAPA, 2000.
- Matielo BAR, Oliveira LA. "Histórico". In: Andrade T (org.). *Quilombo em São Paulo: tradição, direitos e lutas*. São Paulo: IMESP, 1997.
- Melatti JC (org.). *Radcliffe-Brown*. São Paulo: Ática, 1995.
- Moura C. *Quilombos: resistência ao escravismo*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. *História do negro brasileiro*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- Moura G. Os quilombos contemporâneos e a educação. *Humanidades*. Belém, 1999, v. 47.
- Muñoz N et al. "Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária". In: Left E. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Nascimento A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- Oliveira R. "Educação de negros: escola, currículo escolar e curriculum vitae". In: Lima IC,; Romão J (orgs.). *Negros e currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997; p. 73-86 (Pensamento Negro em Educação, 2).
- Oliveira RC. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, 1996, v. 39, n. 1.
- Salles VO. *Negro no Pará sob o regime da escravidão*. Brasília: MIC/SECULT, 1988.
- Severino JA. *Metodologia do trabalho científico*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- Silva AV. Alguns elementos para o estudo do negro na Amazônia. *Publicações Avulsas*. Belém, 1968, n. 8.
- Vergolino-Henry, Figueiredo AN. *A presença africana na Amazônia Colonial*. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.



Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros

EDILEUZA PENHA DE SOUZA

MESTRANDA NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA (UNEB)
souzaedileuza@uol.com.br

ORIENTADORA
NARCIMÁRIA LUZ (UNEB)

*Roda d'Água já veio
Roda d'Água já chegou
Cadê o dono da festa
Pra receber o Tambor! ...*

INTRODUÇÃO

Roda d'Água, bairro rural do município de Cariacica¹, localiza-se em volta do Vale do Moxuara², onde está fincada a territorialidade das bandas de congo de Cariacica. São da Região de Roda d'Água as Bandas de Congo de Santa Isabel de Roda d'Água, São Benedito de Piranema, São Benedito de Boa Vista e São Sebastião de Taquaruçu. Juntas, através dos tempos, as gerações referendam e partilham a africanidade e a magia dos tambores de congo, reafirmando e legitimando a memória dos antepassados no Carnaval de Congo.

Esse Carnaval mobiliza todas as bandas de congo do Espírito Santo, cujo encontro possibilita união e fortalecimento “como algo que se projeta na energia mítica renovando valores que dão continuidade à linguagem característica do sistema histórico cultural da comunidade” (Luz, 1996, p. 75 *apud* Santos).

Das batidas dos tambores, variação dos instrumentos, letras das canções, à forma como se vestem e se apresentam, as bandas de congo compõem o mais original patrimônio socio-cultural do estado, abrigando a *arkhé* que conduz este trabalho.

A *arkhé*, força, energia e linguagem que emana dos tambores de congo, é atributo da coletividade, pois nela estão contidos “os princípios inaugurais que imprimem sentido, direção, presença à linguagem, recriando as experiências. No seio *arkhé*, estão contidos os princípios de começo-origem e poder...” (Santos; Santos *apud* Luz, 1996, p. 75).

E mais,

A *arkhé* também está referida ao futuro, principalmente se entendê-la como vazio de onde se subtrai às tentativas puramente racionais de apreensão, mas como algo que se projeta na energia mítica renovando valores que dão continuidade à linguagem característica do sistema histórico cultural da comunidade (Luz, 2004, *apud* Santos; Santos).

¹ Município mais populoso do Espírito Santo. A base de sua economia é o comércio, indústria e agricultura, que tem a banana como principal produto.

² Moxuara significa em tupi “Pedra Irmã”. É um rochedo de 718 metros de altura.



A dinâmica rítmica dos tambores promove lembranças míticas que envolvem a comunidade de Roda d'Água; descreve experiências passadas desde a África; comunica vida e morte, histórias e as memórias de personalidades exponenciais responsáveis pela expansão e preservação dos valores africanos, lugares sagrados, alianças e conflitos; enfim, dramatizam e contam a expansão existencial das comunalidades africanas.

Um exemplo significativo da dinâmica rítmica é a dramaturgia que ecoa dos tambores do congo sobre o episódio histórico da Revolta do Queimado, que teve início em 19 de março de 1849, na Vila de São José do Queimado na Serra. Depois de construírem a Igreja em troca da liberdade, os trabalhadores escravizados percebem que haviam sido logrados e lideram a revolta que desencadearia a mais sangrenta repressão à existência dos descendentes de africanos no Espírito Santo. Espaço da territorialidade, Roda d'Água sempre foi marcado como um espaço de resistência, desde a luta contra a escravidão até os dias atuais como foco de preservação sociocultural. Os tambores conseguem resgatar e tornar contemporânea a saga de muitos dos nossos ancestrais, o que significa restituir às gerações sucessoras a dignidade necessária para enfrentar o recalque e as políticas de embranquecimento instituídas nos currículos escolares.

A dramaturgia rítmica dos tambores do congo é outra importante ilustração, e a do Carnaval de Congo de Roda d'Água consideramos a mais sediciosa e original exibição, na qual a presença de máscaras empresta um caráter singular e colorido. No dia de Nossa Senhora da Penha, ao pé do morro conhecido como Moxuara, o Carnaval de Congo é um dos princípios que também revelam a *arkhé* que puncciona a capacidade coletiva da comunidade (Sá, 2003). A força, a energia, os valores plantados nesse local permitem escutar os inúmeros falares dos tambores de congo.

É da terra que provém a união histórica entre os congueiros. Solo fecundo, a terra é o principal meio de produção e sustento da comunidade. “É da terra e na terra que desenvolvem todas as atividades da vida, é onde plantam e colhem o fruto de seu trabalho e também onde marcam sua história” (Moura, 1999, p. 100). Nesse chão foi possível resplandecer e desenvolver a pesquisa “Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros”.

Com a pesquisa buscou-se perceber, na comunidade de Roda d'Água, a importância do congo para enriquecer o currículo da escola que abriga as crianças e adolescentes congueiros, já que no seio da sua comunidade aprendem a cultura do congo todo o tempo. Escutando, interagindo com os mais velhos, as crianças e adolescentes aprendem a manter e exercer o seu direito à alteridade e expressar a linguagem dos ancestrais nos toques e dinâmica rítmica dos tambores.

Pela característica sócio-histórica da região do Moxuara, identificamos que o princípio de ancestralidade é visceral na constituição do viver cotidiano da população congueira. Assim, demos relevo neste trabalho à ancestralidade presente na convivência intermitente da comunidade de Roda d'Água.

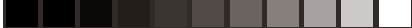
Vimos que a ancestralidade está pensada como valor de mundo, memória dos negros que possibilitou ao contínuo civilizatório africano chegar aos dias atuais, emanando a energia mítica e sagrada dos tambores de congo. Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade.

Em todo o tempo e espaço, o valor de mundo ancestral é projetado dentro da comunidade, como dinâmica que se estabelece através “da busca das origens que os tornam renovados e permitem a expansão e a continuidade desses princípios” (Santos, 2000, p. 28).

A presença dos valores ancestrais repercute na harmonização do universo, tanto visível como invisível. Expressão de humanismo marcado por uma disposição moral-ética e espiritual, em que *o integrar-se, desenvolver-se, criar, construir e expandir-se* é a própria concepção de vida (Francisco, 1992).

Para escutar as vozes dos tambores de congo, apelamos para um referencial teórico que realça e afirma a dinâmica do processo civilizatório africano-brasileiro e seus desdobramentos contemporâneos em permanente expansão. Nesse referencial, o processo civilizatório africano-brasileiro representa o mundo dos valores negros de onde emanam princípios políticos, religiosos, sociais, culturais e econômicos, recriados pelos africanos e seus descendentes nas Américas.

De um lado, os tambores de congo em Roda d'Água apresentam toda a dramaturgia que envolve a preservação da memória e tradição das comunidades afro-brasileiras; de outro, mantêm a força do patrimônio simbólico expresso principalmente por reverenciar a ancestralidade, pólo irradiador de civilização. Sobre o patrimônio civilizatório africano e sua *episteme* encontramos uma densa produção nas obras de mestre Didi, Juana Elbein dos Santos, Muniz Sodré, Marco Aurélio Luz, Narcimária Correia do Patrocínio Luz e outros. Esses pesquisadores têm dado sustentação teórica e metodológica para que, a partir dos tambores de congo, possamos (re)elaborar e (re)territorializar as categorias analíticas fundamentais a nossa pesquisa: ancestralidade, educação, territorialidade e identidade negra, germinando a “(...) ruptura com as ideologias teóricas positivistas, evolucionistas e unidimensionais, que recalçaram e deformaram a civilização africana” (Luz, 1998, p. 154).



Para conduzir este trabalho contamos também com os estudos e análises das professoras Ana Célia da Silva, Eliane Cavaleiro, Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva. Com elas e outros citados ao longo deste artigo encontramos ressonâncias para articular o porquê dos tambores de congo fazerem parte da dinâmica educacional; do aprender e do ensinar na diversidade buscando uma “combinação de diferentes interpretações do mundo, da vida, das relações sociais, raciais, em suma das relações de poder que nos sustentam ou nos destroem” (Silva, 2003, p. 183).

Entendemos que somente uma educação baseada nos tambores pode produzir uma escola democrática e plural, pois a educação dos tambores tem como princípio a solidariedade e o respeito. Uma educação para a diversidade, cujo desafio está em aprender olhando para si mesmo e para o outro, “rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes” (Gomes e Silva, 2002, p. 25).

No ritmo da fala dos tambores, propomos que a escola se integre na territorialidade ancestral africana, revivida cotidianamente pela dinâmica *tamborizar*, da qual se expandem linguagens e valores da civilização africana, capazes de redimensionar os caminhos de uma educação escolar que necessita urgente ouvir, sentir, ver, pegar, cheirar e comer todos os sentidos de energias que emanam dos tambores de congo, tocados pelas crianças e adolescentes da Banda de Congo Mirim.

Esperamos que os resultados deste trabalho se expressem no escutar as vozes dos tambores de congo, fazendo com que o vínculo e a força da ancestralidade se consolidem na Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental de Roda d'Água, uma educação capaz de perceber as linguagens trazidas pelos estudantes. “Reconhecer esse fato, certamente, não significa negar as marcas das outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver brasileiros(as)”. Contudo, possibilitará compreender a diversidade cultural em que a escola está situada e ainda aprender a sentir a força vital dos tambores, que alimenta e afirma a auto-estima dos alunos e alunas, tornando-os senhores e senhoras de si.

METODOLOGIA: VIVENCIAR E CONCEBER OS TAMBORES DE CONGO

A autora adotou a abordagem etnográfica para estabelecer a dinâmica da pesquisa imergindo nos sons e palavras emanados dos tambores de congo, fruto de sua longa convivência, primeiro, como observadora, passando pelo processo de aproximação, aceitação e sedução, até se formarem os laços de carinho e afetividade que hoje constituem a sua relação com as pessoas da comunidade.

Em outras palavras, buscou-se adotar referências teóricas que permitissem abordar a diversidade humana, expressa em diferentes maneiras de interpretar o mundo físico e social, de interpretar e viver as relações entre as pessoas, seus grupos, entre elas e o ambiente em que transitam, modificam, de interpretar a si mesma e suas realizações (Silva, 2003, p. 182-183).

Os aportes científicos que a abordagem etnográfica traz para o campo das pesquisas qualitativas são constituídos por depoimentos que possuem valor documental, histórico e simbólico. Proclamam a realidade material de uma determinada cultura, além de proporcionarem a leitura das transformações ocorridas, conhecendo um pouco mais as inúmeras facetas da realidade que compartilham.

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O objeto de pesquisa, agora sujeito, é considerado como agência humana imprescindível no ato de fazer sentido das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a “caixa preta” do processo de escolarização (Mattos, 2004 *apud* Mehan, 1992; Erickson; 1986).

Assim, o sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

E ainda afirma Mattos (2004):

Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc.

Pela abordagem etnográfica pudemos estabelecer um enfoque analítico-descritivo sobre a territorialidade de Roda d'Água, os modos de sociabilidade característicos da população e o patrimônio imaterial que está no cerne do estudo: os tambores de congo. Nossa abordagem metodológica enfatiza aspectos da pesquisa qualitativa explorando a narrativa de todo o universo *desde dentro para desde fora e vivido-concebido*.

Com raras exceções, na metodologia “desde fora” o pesquisador limita-se a atender ao próprio quadro de referências, não tem envolvimento iniciático, não convive suficientemente com o grupo,



enquanto a perspectiva do “desde dentro” procura estabelecer entre o pesquisador e o grupo social, do qual ele se aproxima, experiências em nível bipessoal, intergrupar, em que o universo simbólico e os elementos que o integram só podem ser absorvidos num contexto dinâmico, ancorado na realidade própria do grupo social que constitui o núcleo da pesquisa (Santos, 1988; Luz, 2000).

As perspectivas *desde dentro para desde fora e vivido-concebido* são tecidas com comprometimento e ética sobre procedimentos da pesquisa. Proporciona espaços que atravessam e estreitam os vínculos sociais.

O pesquisador deverá debruçar-se criticamente sobre as ideologias que deformam a população africano-brasileira e a identificam como incapaz, ignorante, primitiva, pagã, selvagem, incivilizada... Se o outro é colocado como objeto, como podemos conhecê-lo como sujeito? A deformação que existe é que não se trata de estudar essa população como objeto de ciência, e sim a sua cultura e seu complexo sistema civilizatório como fonte de sabedoria (Luz, 1998, p. 157).

A aproximação metodológica *desde dentro para desde fora* cunha nuances e formas de incluir a dinâmica do conjunto apresentadas pelas comunidades, oferece espaço para o devir. Nem tudo está pensado e planejado; cabe o imprevisível, que nos fornece elementos para entender o todo, o que parece insignificante e sem sentido ganha significado e importância.

O apoio político metodológico *desde dentro para desde fora* constitui a dimensão do *vivido-concebido* e permitiu edificar um conjunto de informações trazidas pela comunidade. Da mesma maneira, o olhar e toda a explanação aplicada neste trabalho estão associados a lembranças, ações e alusão da comunidade, com interpretações e análise sob uma *perspectiva do universo simbólico da comunidade envolvida* (Santos, 2000, p. 21).

Três estágios (o factual, a revisão crítica e a interpretação) orientaram o desenvolvimento da pesquisa *“Tamborizar...”*. O *estágio factual* consiste em descrever de forma pontual os elementos e as técnicas que instrumentalizaram a pesquisa. Foi o momento de aprender, em que, guiados pelas entrevistas com os mestres-de-congo e congueiros/as, inventariamos documentos do Arquivo Público Estadual, da Secretaria Municipal de Cultura e de cartórios, em busca de documentos referentes ao Congo de Roda d'Água. Nessa fase do trabalho de campo também entrevistamos os congueiros da Banda de Congo Mirim e o corpo docente das escolas Pluridocente e Ângelo Zany. Reunimos elementos para delinear o Congo de Roda d'Água, o Carnaval de Congo e a Banda de Congo Mirim.

O segundo momento, o *estágio da revisão crítica*, tratou de rever e simultaneamente desmistificar a visão folclorista que limita e recalca as bandas de congo, ao mesmo tempo que buscamos nos tambores de congo elementos didático-pedagógicos, capazes de combater a

discriminação racial na escola e promover a pluralidade cultural. “Para superar o que consideramos ‘obstáculos teóricos epistemológicos’, fruto da perspectiva desde fora, a revisão crítica permite-nos o enfoque desde dentro, isto é, a relação dialética vivido-concebido que caracteriza a realidade cultural da comunidade” (Luz, 1998, p. 160).

O *estágio da interpretação* “permitiu-me penetrar, abarcar e tornar inteligível certos aspectos dos dados fatuais que não poderia ter aprendido de outra forma” (Santos, 1988, p. 25). Nesta última etapa do trabalho, buscamos apoio teórico para compor a metodologia da pesquisa. Caracterizamos o *continuum civilizatório africano* contido no Congo de Roda d'Água e suas participações na formação da identidade capixaba; e apontamos alguns dos prováveis caminhos da pluralidade cultural, passíveis de romper as barreiras do preconceito e instrumentar para uma educação em que o aprender e o ensinar partam da afirmação como princípio libertador: “É o momento de elaboração da perspectiva desde dentro para desde fora, ou seja, é quando se dá a análise da natureza e significado do material factual” (Luz, 1998, p. 161).

A concepção do vivido-concebido fomenta rupturas com as ideologias teóricas e possibilita concreta ampliação e dimensão da pesquisa. Essa concepção foi o guia desta pesquisa, transformando a convivência na comunidade em laços de irmandade. A compreensão do vivido-concebido traduz o respeito às experiências de vida, à cultura, ao saber e à visão de mundo norteada por valores ancestrais e dão voz à Roda d'Água. Da mesma forma, o apoio político-metodológico “desde dentro para desde fora”, constituindo a dimensão do “vivido-concebido”, possibilitou edificar um conjunto de informações e emoções trazidas pela comunidade. Nessa perspectiva metodológica, legitimamos o universo simbólico pleno em erudição da comunalidade de Roda d'Água, pois todas as projeções pedagógicas que este estudo enfatiza afirmam a linguagem manifesta na organização e manutenção das bandas de congo, reflexo das trocas cotidianas. “Não se trata de estudar essa população como objeto de ciências, e sim a sua cultura e o seu complexo sistema civilizatório como fonte de sabedoria” (Luz, 1998, p. 157).

Arquitetar a pesquisa não é, portanto, transcender a dor e a comoção vividas pelas crianças e adolescentes integrantes da Banda de Congo Mirim de Roda d'Água, em face da pedagogia do embranquecimento a que estão submetidas nas escolas. Consideramos a re-criação do patrimônio simbólico de Roda d'Água um modo de insurgência e recusa ao recalque, numa “perspectiva de educação que se desdobra da riqueza do *continuum* civilizatório africano, capaz de expressar um universo complexo de formas e modos de comunicação” (Luz, 2001, p. 32).

Como estamos lidando com uma comunalidade que prima pela continuidade dos valores milenares africanos, realizamos todo um esforço para adotar uma proposta de educação pluricultural



em que as metodologias, materiais didáticos, temporalidades e linguagens, levassem em consideração a concepção de mundo, o sistema de pensamento, valores e as formas de transmissão de saberes ancoradas no patrimônio civilizatório africano-brasileiro.

A compreensão metodológica do *vivido-concebido* avança “o valor constituinte de uma linguagem que introduz o indivíduo na ordem coletiva” (Sodré, 1988, p. 47) e nos orienta que é possível transcender *da porteira para dentro*. Em outras palavras, como afirma Santos (1988, p. 25):

apesar de se procurar manter reslindados os três mencionados, o nível fatural (ou a realidade empírica do acontecer ritual cada vez mais pormenorizada e exata), a revisão crítica (ou a desmistificação das ideologias forâneas, a reformulação dos elementos específicos do sistema), e a interpretação de símbolos (ou o significado funcional e dinâmico dos conteúdos desse sistema), os três níveis relacionam-se e constituem, por assim dizer, instrumentos intermutáveis de uma técnica que fora orientada fundamentalmente pela lenta e progressiva experiência de campo que qualificarei de “iniciática”.

BANDAS DE CONGO: DINÂMICA DA COMUNIDADE

Para nos aproximarmos da dinâmica de comunidade ritmada há muitas gerações pelos tambores de congo, temos que reconhecer o solo de origem dos tambores no vale do Moxuara. No seu entorno, encontra-se uma área de preservação ambiental, onde muitas histórias míticas ainda serão lançadas ao vento. Uma delas, a mais expressiva, é que há bem mais de quinhentos anos, o que hoje chamamos de Moxuara era uma linda jovem índia Botocuda e, mais adiante, no atual município de Serra, a montanha alcunhada mestre Álvaro era um esmerado e forte índio da nação Temiminós.

O fato de pertencerem a nações rivais não impediu os jovens de se apaixonarem, embora sem o consentimento dos pais, que os proibiram de casar-se; todavia, o amor é o mais poderoso dos sentimentos, e Tupã, comovido por aquela ardente paixão, transformou-os em gigantes de pedra, ele e ela, fncados em local das aldeias de origem; contemplam-se eternamente, e nas noites de lua cheia se transformam em pássaros de fogo, encontram-se no ar, beijam-se, renovam e eternizam juras de amor de uma paixão sempre acesa.

No encontro místico do mestre Álvaro com o Moxuara estão fundamentados os valores da civilização afro-ameríndia. “Princípios como a fidelidade, o amor, o respeito aos mais velhos, os ancestrais, a hierarquia, os valores inaugurais da existência...” (Luz, 1999, p. 55). Promover a continuidade desse encontro é estender e recriar os valores inaugurais das civilizações africanas e indígenas, herança dos ancestrais que assegura a continuidade e a dinâmica da existência da cultura do Congo nos municípios de Serra e Cariacica.

A presença quilombola no Moxuara é também uma referência visceral na territorialidade da região de Roda d'Água, influenciando e estimulando a população de ascendência africana, a exemplo do seu Gaudêncio, da Banda de Congo de Boa Vista, ao se referir à ponta do Moxuara:

Era o quilombo, tipo um quilombinho; era ali onde eles ficavam e dali tentavam subir por aqui e dali, eles passavam aqui por esse alto e desciam lá pelo outro lado, aí não tinham como pegar, né! Eles estavam numa posição superprivilegiada, tem uma lagoa ali embaixo, a única coisa que não tinha era acesso para subir no monte alto, só na cabeça do bicho, dali que eles observam, da cabeça do bicho.

Esse elo com o município da Serra, referencia os valores de liberdade em toda extensão da Região de Roda d'Água. Vários dos trabalhadores escravizados, que escaparam do massacre do Queimado, fncaram pequenos quilombos em torno do Moxuara, possibilitando aos seus descendentes a ocupação de um território livre.

A terra é o principal meio de subsistência da maioria das famílias dos congueiros de Roda d'Água, onde se planta banana e café, sinônimo de status, vida e continuidade. Os congueiros, em sua maioria, são donos das pequenas propriedades rurais herdadas da família, onde trabalham. Orgulhosos por sobreviverem daquilo que é seu, os laços com a terra constituem uma identidade positiva com o lugar onde moram. Para os povos africanos a terra é um elemento sagrado de onde se retira o alimento de sustentação da comunidade. A terra é sinônimo de força e energia e é em cima dela que se realizam as festas e se bate congo.

As bandas de congo representam a coletividade da região de Roda d'Água, onde, apesar de já terem existido mais de vinte tambores, hoje se consolida com quatro bandas.

Eu rapazote ainda peguei muitos bailes de congo. (...) Como era o congo antigamente, né? Olha, era assim, cada mestre tinha sete tambores, os mais ricos tinham de duas até três cuícas, mas os tambores eram sete, só podia ser congo se tivesse sete, uns tinham outros instrumentos, casaca, buzina, mas os tambores tinha que ter sete. Aqui nessas bandas tinha era muito tambor (mestre Antero).

O número de sete tambores permanece em todas as bandas de Congo de Cariacica. Geralmente na composição das bandas de congo há mais membros que o número de instrumentos disponíveis, possibilitando não apenas o revezamento dos tambores entre os congueiros, mas a comunhão e a solidariedade entre os componentes.

Muitas vezes as crianças sofrem um grande choque quando entram na escola e não é raro que a comunhão acionada nas bandas de congo se distancie, na medida em que escutam de suas professoras afirmações preconceituosas e equivocadas sobre o Congo. “Pouco ou quase nada se sabe da história e da cultura do povo negro” (Santos, 1988).



Num dos momentos do *estágio factual*, conversando com uma professora do ensino fundamental I da Escola Municipal Ângelo Zany, perguntamos a ela se em sua opinião o congo poderia se tornar um instrumento pedagógico para auxiliar a alfabetização:

Deus nos livre, esses meninos que participam desse negócio de congo já são umas pragas, todo ano a gente precisa fazer uma lavagem cerebral com eles e repreender o tempo todo (...), em geral são os mais fracos, já pensou se esse trem vira moda (...) tomara a Deus que eu já esteja aposentada, pois jamais iria aceitar um negócio desses.

O olhar com que essa professora enxerga os congueiros ressalta o grau de preconceito e discriminação produzidos na escola. Embora afirme que na sua sala de aula ela não admite nenhum tipo de discriminação: “Falo todos os dias, todos nós somos filhos de Deus. Branco, pardo, preto, escuro, loiro, todo mundo é filho de um só Deus (...) Eu aqui não admito nenhum tipo de preconceito”.

Mesmo que o preconceito e a discriminação se apresentem como algo indesejável para essa professora, ela própria não se dá conta da gravidade de suas falas³. Como bem sublinha a professora Regina Pahim Pinto: “a escola precisa atuar como espaço de atuação e reflexão no campo das relações étnico-raciais, a fim de inibir ações devastadoras na auto-estima das crianças e adolescentes negros”.

Certa tarde, após o ensaio da banda mirim, a autora arrancava goiaba com as crianças, depois de já ter gravado algumas entrevistas, ao perceber que Berna, uma das integrantes da banda mirim, afastara-se do grupo, aproximou-se e sentaram numa das muitas pedras do quintal de Ana Rita, onde aconteciam os ensaios da banda mirim... Perguntou se ela gostava de estudar e, longe do gravador e das outras crianças, ela respondeu.

Estudar eu gosto, mas não digo pra ninguém que sou do congo, pois até a professora fica tirando sarro da cara da gente, sem contar que os meninos ficam xingando a gente de macumbeira e ninguém faz nada.

Esses depoimentos demonstram a urgente necessidade de implementação da Lei 10.639/2003⁴, como um instrumento para se remendar as crueldades diariamente praticadas dentro do sistema educacional, acabar com as discriminações e possibilitar a diversidade em todas as escolas deste país.

Após perceber a ausência de questionamento sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar (Cavalleiro, 2003, p. 54) a escola carece refazer o caminho dos pássaros de fogo, como uma das possibilidades de encontrar a sonoridade e poesia desses territórios, criando uma proposta educacional. Uma proposta criativa e contemporânea, em que a ancestralidade possa redefinir a alegria de partilhar de um espaço rodeado de práticas civilizatórias e o viver dos

antepassados negros, conduzindo para um processo de mudanças e enriquecimento individual e coletivo, em que a emoção, a paixão, a música e a magia estão sintonizados com os tambores de congo.

Em Roda d'Água, somente mestre Prudêncio utiliza ainda os tambores de tronco de árvores. Todas as bandas de congo usam os tambores de barris de vinho.

Os tambores feitos de barris são chamados “ancorote”. São barris de 40 litros, abertos de um lado e cobertos de couro de boi do outro lado (...). O couro é esticado e preso com prego. Ele tem uma tira de couro que serve de alça para que possa ser tocado em pé ou andando. Entretanto, é costume, quando tocam parados, cavalgar os tambores, que ficam dispostos em círculos (Mazôco, 1993, p. 41).

Os instrumentos confeccionados manualmente, de maneira geral, são chocalho, cuíca, triângulo e a casaca. A buzina (espécie de megafone) e o apito são usados apenas pelo mestre-do-congo. A buzina é um instrumento típico, usado somente nas bandas de Roda d'Água. Confeccionada com “folha-de-flandres de formato cilíndrico, afunilada de um lado, onde o cantador encosta a boca e puxa o verso, e maior do outro, onde o som se multiplica ressonante e grosso. No meio há uma haste para segurar com a mão” (ibidem).

O apito é um instrumento de marcação; em outros municípios, é comum o uso do pandeiro como marcação. Em outras bandas do Estado, além do pandeiro, pode-se observar também o uso da sanfona e de caixas. Comuns a todas as bandas são os tambores, as cuícas, os chocalhos e a casaca, que singularizam o congo capixaba. Considerada tipicamente capixaba, amplamente divulgada no século XIX, nomeada como reco-reco de cabeça.

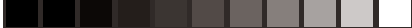
Roda d'Água possui inúmeras outras tradições culturais que estão vivas na memória dos mais velhos, a Folia de Reis, o Baile de Congo, a pastorinha e outras. Entretanto, o congo apresenta-se com estrutura própria, segundo ritual, cujo objetivo é indicar significados e relações entre a cultura e a sociedade que, *ao mesmo tempo, o pratica e se reúne para assisti-lo* (Brandão, 1977b, p. 18).

Atualmente cada banda de congo apresenta-se uniformizada, porém até a década de 80 não havia indumentárias específicas.

As bandas de congo trazem na sua essência os princípios de matrizes afro-ameríndias, em que toda dinâmica que circunda a cultura se caracteriza por processo de retroalimentação da ancestralidade ligada à memória individual e coletiva, lembrada e reconstruída “na dinâmica do universo, os múltiplos ciclos temporais, dos dias e das noites, das estações, das horas do dia, da circulação das substâncias-energias dos corpos, enfim, da vida, da morte em sucessão ininterrupta” (Luz, 1995, p. 567).

³ Sobre esse assunto ver Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Patrícia Santana, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

⁴ Altera a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.



É importante esclarecer que o congo e a congada encontram-se no mesmo tronco lingüístico. As semelhanças das palavras e as afinidades dessas manifestações estão mais evidentes nas localidades do Brasil onde a presença dos povos bantos foi mais intensa como Maranhão, Alagoas, Minas Gerais e, mais tarde, no Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo (Luz, 2000, p. 95).

Congo, ou banda de congo, para um espectador desavisado é um grupo de pessoas que se unem em torno dos tambores, tocam instrumentos, dançam e cantam melodias amorosas, religiosas ou simplesmente de brincadeira. Mas para a população que vive intensamente a sociabilidade de Roda d'Água a banda de congo representa o elo fundamental de expressão dos valores da ancestralidade africana recriada e em plena expansão no Brasil.

Os conhecimentos, a linguagem e os valores ancestrais dos congueiros nos levam a crer que as práticas culturais e religiosas de ascendência africana foram sendo adaptadas e recriadas inclusive como estratégias para a manutenção da cultura nas Américas.

A entrada das mulheres no congo começa a ocorrer timidamente a partir dos anos 1970. Hoje, todas as bandas de congo são compostas por homens e mulheres. Elas não tocam nos tambores – em algumas bandas elas tocam chocalho e até casaca, porém bater tambores só é permitido aos homens.

Há bandas de congo que se apresentam com a rainha-do-congo, embora o mestre não receba nunca o título de rei, como comumente acontece nas congadas. O especial da rainha é que ela dança carregando a bandeira da banda, que representa o santo ou a santa a que está associada.

É interessante o que nos contou Dona Mariinha sobre a presença feminina na banda de congo:

Eu sempre fui muito afinada, então eu sempre gostei muito de cantar, um dia (isso tem muito tempo, eu ainda era mocinha e tinha bem pouco de casada [pausa] eu não sei se já tinha minino [criança]. Então como eu lá ia dizendo, um dia nós estávamos no congo. Era assim os homi [homens] de um lado com os tambores e casaca e tal, e eu mais as outras mulheres e as crianças do outro lado, só ouvindo, só ouvindo, aí eu combinei com a minha colega da gente responder o congo. As mais velhas acharam que era abuso de nossa parte, mais a gente arriscou, os homem cantaram e nós respondemos. Foi coisa incrível, todo mundo achou uma beleza. Aí eles foram mandando mais e nos respondendo, quando a gente deu por conta a mulherada estava toda dentro da roda cantando e dançando. Aí num teve jeito mais, né! As mulheres tomô conta do congo.

Ainda que se visualizem elementos da cultura indígena e da cultura portuguesa no congo, para os congueiros de Roda d'Água a origem do congo é africana, pois veio da África com os negros:

O congo nasceu lá na África, e veio para cá com os escravos. Eles trouxeram tudo na cabeça, os tambores, o toque, tudinho... (mestre Tagibe).

De onde veio o Congo? Lá das bandas da África, os escravos que trouxeram... (mestre Gaudêncio).

Olha é tudo de negro, saiu lá da África chegou aqui (...) olha pra cara dos congueiros que você vai ver... tudo preto, preto (mestre Prudêncio).

A ancestralidade africana é a alteridade civilizatória que possibilita a afirmação da auto-estima dos congueiros, como se percebe na fala deste jovem:

A importância do congo na minha vida é que o congo é a minha história, eu acho que eu, tocando congo, eu trago a África pra mim, de onde vieram meus antecedentes, eu trago a África para perto de mim... (Eustaquio Ferreira Barone).

Transformado em cultura de origem local, o universo simbólico dos tambores de congo no Espírito Santo se instala num ciclo de comunalidade determinada pelos cultos e festejos a São Benedito em quase todos os municípios do Estado. Vale lembrar que, embora a padroeira oficial do Estado seja Nossa Senhora da Penha, São Benedito é o santo mais cultuado.

Provedores da tradição oral, os congueiros e devotos de São Benedito passam seus conhecimentos para a comunidade. Patrimônio cultural de ancestralidade compreendido como composição da manutenção da memória individual e coletiva das populações tradicionais, "como forma de respeito aos antepassados e ao legado do patrimônio civilizatório implantado nas Américas" (L. Santos, 2000, p. 31).

Em suas estratégias de sobrevivência, os negros escravizados elegeram os santos pretos como interlocutores. "A devoção se dirigia inicialmente aos ancestres africanos representados por N. Sra. do Rosário, S. Benedito, Santa Efigênia, Nossa Senhora Aparecida, etc., assim como as santas almas, espíritos ancestrais" (Luz, 1995, p. 437).

Em todos os tempos, usando estratégias e táticas possíveis, a africanização do catolicismo reafirma a fidelidade aos ancestres. Assim, quando congueiros, devotos de *São Bino*, como intimamente é tratado, iniciam os ciclos de festas, estabelece-se o *elo com a ancestralidade africana* presente nos festejos.

É preciso entender que, no contexto das celebrações, soube o negro se aproveitar disso para reconstrução do seu mundo existencial e social, expandindo os valores civilizatórios africanos no âmbito das sociedades urbanas nascentes no Brasil (Luz, 1995, p. 436). É nesse cenário essencialmente africano que podemos compreender a contemporaneidade da Banda de Congo Mirim de Roda d'Água.





Essa banda mirim nasceu do sonho de mestre Dossantos, que desejava ver em Roda d'Água uma banda onde desde pequenos seus netos e bisnetos pudessem bater congo. Nesse sentido, tem se firmado como uma prática pedagógica consolidada na linguagem socioexistencial das crianças e adolescentes envolvidos. A interação que se estabelece entre eles nos ensaios e apresentações da banda mirim cria perspectiva de uma educação em que o aprender e o ensinar se dá em todos os locais e momentos.

Torna-se educado quem frequenta escolas e faculdades; entretanto, se os benefícios de tudo que aprender for usufruído apenas individualmente, sem reverter para o fortalecimento da comunidade, tem-se uma "pessoa estudada", mas não educada. Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no "tornar-se pessoa", o que implica fazer parte de uma comunidade (Silva, 2003, p. 186).

Oficialmente, vinte e seis crianças compõem a Banda de Congo Mirim de Roda d'Água; dessas, onze estão cursando o ensino básico na Escola Estadual Pluridocente, sete estudam na Escola Municipal Ângelo Zany. Três ou quatro crianças não estão em idade escolar e as demais se encontram dispersas em outras escolas de bairros próximos. Somente os ensaios e atividades coletivas permitem reunir todas as crianças. Muitas delas são filhos e filhas de congueiros das bandas de adultos da região, entretanto há crianças cujos pais não são congueiros.

Tal como a educação das crianças nas sociedades africanas tradicionais, de forma geral as crianças e os adolescentes da banda mirim aprendem as diferenças entre as estruturas das melodias, as danças, os cantos. Cada criança, cada adolescente tem uma função dentro da banda mirim, os mais velhos são sempre responsáveis pelos mais jovens. "Esse é um processo que se desenvolve pela vida inteira. Quanto mais vivemos, mais chances de nos tornar mais perfeitamente humanos temos" (Silva, 2000, p. 81).

Um fato importante é que quando as crianças e os adolescentes conseguem compreender o mérito e os valores da cultura do congo, eles estabelecem uma nova dinâmica para administrar as discriminações e o preconceito de que muitas vezes são vítimas:

Eu toco sem vergonha, sem preconceito nenhum e com um orgulho muito grande. Por exemplo: quando eu estou dentro da sala de aula, eu ainda estudo, falo para alguém que mexo com congo e muitos têm uma visão que não é uma visão correta do congo. "Pô o cara mexe com macumba". Tanto que eu explico para eles: "congo não é macumba, congo é cultura, vocês deviam ir ao nosso espaço conhecer, é muito bom e totalmente diferente do que vocês pensam" (Gil, congueiro, filho de Mestre Prudêncio).

Um dos objetivos da Banda de Congo Mirim é possibilitar às crianças e adolescentes ter um amplo contato com a cultura do congo, fazendo com que reconheçam a sua cultura com orgulho, afirmando a auto-estima e o desejo de não deixar acabar o congo e de levá-lo a outras gerações, como observamos na fala dos congueiros mirins:

Eu vou ser congueiro até eu morrer, porque cada dia a gente aprende uma coisa e fica ainda melhor, eu bato muito melhor agora do que quando Rita me chamou para ir para a banda, um dia eu vou ser o mestre e vou querer que meu filho saiba bater (Leonardo).

O congo é felicidade, então pra que eu vou sair, quando eu não tiver mais idade, aí eu vou querer bater na banda de adulto (Antonio).

Eu acho que vou querer dez filhos, é só a mulher querer, e todo mundo vai ser do congo, eles podem até curtir funk, pagode, mas vai ter que ser do congo, eu vou ensinar a cada um. Meu sonho é ser um cantor famoso. Com a Banda de Congo Mirim eu já fui até em São Paulo. Se Deus quiser, eu vou ser, eu também gosto de pagode, mas o futuro é o congo (Valdinei).

Se depender de mim eu vou ser do congo pra sempre (Mariclei de Souza, congueira, 7 anos).

A compreensão da importância de cada congueiro como resultado do sucesso da banda mirim se estabelece como mais um dos princípios e linguagem da banda.

Os ritmos musicais que caracterizam a África Negra e atravessaram o Atlântico expressam a diversidade da cultura musical nas Américas e em particular desse cantinho do Brasil chamado Espírito Santo, onde as batidas dos tambores de congo repicam africanidade.

Os tambores de congo interagem com o universo simbólico característico da comunalidade de matriz africana de Roda d'Água. Recriar os valores dos tambores de congo na escola é consagrar uma cosmovisão do mundo africano, é possibilitar à população infanto-juvenil de descendência africana seu crescimento individual e coletivo, como seres capazes de expressar suas emoções e exercer sua alteridade civilizatória, além de promover "uma linguagem pedagógica que estabeleça uma relação dinâmica entre os valores sociocomunitários da tradição e os códigos da sociedade oficial, exigindo e assegurando nessa relação o direito de identidade própria" (Luz, 2000, p. 161).

Os tambores de congo consagram emoção e felicidade e afirmam a auto-estima, como se pode observar na fala das crianças da Banda de Congo Mirim de Roda d'Água:

Quando eu toco congo eu sou a pessoa mais feliz do mundo! (Maicon Dias Ferreira, 10 anos).

O Tambor de Congo deixa a gente muito feliz, parece que a gente nem é criança (Yuri L. Graça, 7 anos).

Eu não sei bater muito direito não, igual meus irmãos batem. Bato forte, não bato igual ao deles não, eles têm um tipo de batuque, mas eu não sei não. (...) Se eu gostaria de ter tambor em casa? Não gostaria não, senão eu ficaria batucando: bam,bam,bam... bum,bum,bum, não ia fazer nada só no bum,bum,bum. Eu já toco na banda mirim e lá em cima tem, tem tambor de couro. O tambor que o filho de Antonio fez lá nós pedimos a ele e batemos, eu mais meus colegas, irmãos, meus primos um monte de gente. Nós tocamos tambor, toma, bebe jenipapina. *Quando eu bato tambor eu sou o rei* (Leonardo da Silva Ferreira, 10 anos).



Ao bater nos tambores de congo, crianças e adolescentes imaginam, ou criam e recriam, um mundo de possibilidades. Através dos tambores, é possível construir e proporcionar experiências e comunicação sobre a ação, além de consciência da história e cultura coletiva do povo negro nas Américas:

Todo mundo tem que estar afinado com o mestre. Ele canta e as meninas respondem, enquanto os meninos batem. Se um errar, fica tudo feio (Eloísa de Souza, 12 anos).

Já passou da hora de promover uma afinidade direta entre o currículo escolar da região e os tambores de congo, para construir uma linguagem capaz de afirmar a existência coletiva da comunidade, de princípios de comunicação que se renovam e se expandem, pois somente uma ação pedagógica, capaz de assegurar os tambores de congo no currículo, dará continuidade à comunidade de Roda d'Água. São os tambores que conduzem e afirmam o processo de legitimação, no qual os valores, o respeito aos mais velhos, a educação contínua e permanente como responsabilidade de todos caracterizam a formação das crianças e adolescentes.

A linguagem dos tambores de congo constitui "formas de elaboração e realização da linguagem, modo de sentir e introjetar valores e linguagens, conhecimentos vividos e concebidos, emoção e afetividade". Ao mesmo tempo que forma "a linguagem grupal enunciada, as formas de comunicação, visão de mundo, discurso significante, manifesta modo de vida e configurações ético-estéticas" (Luz, 2004).

Os tambores de congo possibilitam que a linguagem codificada no modo de educar se volte para o sentir. Promovem a comunalidade que forma o espaço territorial, solo onde estão plantados os valores do aprender e do ensinar africano-brasileiro.

ESCOLA ESTADUAL PLURIDOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL RODA D'ÁGUA

Um dos primeiros impactos relacionados ao recalque dos tambores no âmbito da escola, referência da nossa pesquisa, é a arquitetura, que impõe a identidade socioexistencial das crianças, o silêncio e a inércia para estar na escola. Construída dentro de uma propriedade particular, na beira da principal rua do bairro, cercada de arame farpado, as crianças permanecem diariamente por quatro horas e meia limitadas a um espaço reprodutor de subordinação e adestramento.

A arquitetura da escola, distribuída em duas salas mal ventiladas, impede todas as aparições coletivas dos tambores de congo. O que se observa é um espaço analítico onde há vigilância contínua, pois toda sua estrutura foi pensada com o objetivo de enquadrar os indivíduos em espaços definidos, funcionais e hierárquicos (Foucault, 2003).

Sem qualquer preocupação com o conforto, lazer ou prazer de permanência dos alunos e dos docentes, em nome da transmissão

do conhecimento universal, extensão dos valores neocoloniais da educação, a distribuição dos espaços termina por domesticar e controlar todo o tempo dos corpos muitas vezes indesejáveis.

Identificamos uma arquitetura que suga o som, as cores, os movimentos, as texturas, a poesia das músicas e ritmos promovidos pelos tambores. A escola não reconhece nem legitima os tambores de congo como erudição de conhecimentos milenares capazes de projetar aspectos filosóficos, tecnológicos, políticos, históricos, geográficos etc.

A educação concebida para os povos que tiveram seus destinos sobredeterminados pelo impacto dos valores do mundo neocolonial-imperialista, sempre esteve ancorada na ordem produtiva urbano-industrial, ou seja, a dinâmica do crescimento econômico, dos índices estatísticos e contábeis que informem sobre as expectativas das demandas do mercado, de onde se desdobra a prescrição una, linear e totalizante das políticas educacionais voltadas para a formação do sujeito produtor e consumidor (Luz, 2004).

Em 2004, a escola funcionou nos dois turnos, matutino e vespertino, com 48 alunos da segunda e da terceira séries pela manhã, duas professoras e uma sala multisseriada com crianças da 1ª e da 4ª séries.

Os índices de evasão ou reprovação são quase inexistentes, entretanto, de maneira geral, as crianças apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos. Na maioria das vezes, para as crianças com 6 a 7 anos que ingressam na escola, a primeira série funciona como uma pré-escola, em que terão seus primeiros contatos com a escrita e o conhecimento formal das cores e números.

Nenhuma escola da região possui um currículo que atenda à realidade das crianças e adolescentes integrantes ou não da Banda de Congo, e no caso específico da Escola Estadual Pluridocente, desassistidas de apoio pedagógico, as professoras se utilizam dos poucos livros didáticos que recolhem das sobras distribuídas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU), como desabafa uma professora: "A escola só recebe merenda, os alunos não têm livros, não têm nada, e às vezes eu passo no Núcleo de Cariacica para pegar o que está sobrando de outras escolas, então a gente vai tirando as leituras e os exercícios, a gente vai se virando". Nem de longe esses livros atendem à realidade e à demanda dos alunos da região.

Identificamos uma professora que é a única funcionária efetiva da escola, onde está há onze anos, acumulando a direção e a secretaria. Ela nos informou que durante todo esse tempo nunca se trabalhou com o congo, à exceção de uma professora que passou pela escola em 2003, tendo deixado na comunidade o gosto de que uma nova educação é possível. Na sua antiga sala, há marcas da única referência sobre o congo na escola: uma peça pregada na parede.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discursos, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia (Cavalleiro, 2003, p. 27 *apud* Munanga).





Identificamos que todas as três professoras da Escola Pluridocente de Roda d'Água desconheciam a Lei 10.639/2003; apenas uma declarou ter ouvido falar sobre a Lei na faculdade onde estuda, mas não sabia explicar o que era. Fizemos essa mesma pergunta para a merendeira e ela disse ter ouvido falar na televisão que era uma Lei para estudar os negros. Também na escola Ângelo Zany todo o corpo docente entrevistado, inclusive diretora e coordenadora pedagógica, desconhecia por completo a Lei 10.639/03.

Sobre isso vale aqui a ilustração apresentada por pesquisadora na Bahia que denuncia uma situação similar a essa vivida na Escola Estadual Pluridocente de Ensino Fundamental Roda d'Água:

Certa vez realizei um estudo envolvendo futuras pedagogas baianas visando identificar se, ao longo de sua formação, haviam elaborado um discurso próprio ancorado à territorialidade baiana. Apesar de suspeitarmos de antemão da não-existência de uma elaboração teórico-metodológica original enriquecida pelo ethos envolvente, ficamos perplexos ao constatar que os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica, sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade euro-americana: e nada, nada mesmo sabiam dizer ou expressar sobre a nossa realidade (...). Que educadores são esses? Até quando nossos filhos ficarão submetidos a professores destituídos de uma compreensão dos povos cujas civilizações fundam nossa territorialidade? (Luz, 2002, p. 26).

Mesmo diante da lei que vem implementar as políticas afirmativas para a superação do racismo e da discriminação racial nas escolas, sua eficácia é o grande desafio. Investir na formação das professoras, sensibilizá-las para as múltiplas linguagens das cores, poesia, e sonoridades dos tambores é fundamental para desenvolver uma pedagogia multirracial, em que as vozes e os saberes dos tambores de congo estejam presentes no cotidiano escolar.

O resultado dessas políticas educacionais, destituídas dos valores característicos da nossa população, é a incapacidade de produzir conhecimentos significativos sobre a nossa territorialidade africano-brasileira, e dela extrair perspectivas que aproximem os educadores das dinâmicas de sociabilidades pluriculturais (Luz, 2000, p. 17).

Se a implementação da lei é de responsabilidade do poder público, cabe à escola executar e à comunidade acompanhar e cobrar a qualidade de um ensino público gratuito e de qualidade. Construir uma visão mais ampla em relação à cultura do congo existente na região é urgente, para que as professoras possam estabelecer uma nova linguagem dentro da escola, que supere a territorialidade neocolonial, extensão da dinâmica da casa-grande e senzala.

(...) Portanto, o apelo que realizamos à metáfora casa-grande e senzala é uma tentativa de comunicar as iniciativas político-ideológicas seculares que procuram, a todo custo, preservar uma ética patrimonialista colonial, cuja meta é a sujeição da nossa população de descendência afro-aborígene. Assim, temos a casa-grande, espaço territorial evadido dos valores de prolongação colonial-imperialista, onde chefarias e tecnoburocratas do Estado oficial circulam atualizando: leis; normas; prescrições; discursos e teorias geopolíticas que delinham arquiteturas escolares para territórios que se insurgem e afirmam valores africanos; enfim,

estratégias que favoreçam as metas, que consolidem a casa-grande. Cabe aqui uma constatação. No confinamento da "senzala", existem aqueles seduzidos pelos valores do mundo da "casa-grande", e aqueles que procuram permanentemente fundar outro território para além da "senzala" – o Kilombo! (Luz, 2001, p. 28).

Como educadores, devemos procurar dar à população de negros e afrodescendentes o status de um "processo civilizatório, para mostrar que o que está em jogo na ambiência escolar é o recalque dessas civilizações, pois a escola é uma instituição originária do pensamento etnocêntrico, evolucionista, característico das relações de prolongamento colonial" (Luz, 2000, p. 12).

Manter uma escola viva e alegre onde as crianças sejam portadoras das vozes que ressoam na comunidade é urgente e necessário.

Portanto, o que está em jogo não é assegurar à população afro-ameríndia apenas o acesso, mas assegurar sua permanência nela, sobretudo a dignidade de seus valores civilizatórios. Se isso for possível, teremos gerações de estudantes tendo oportunidade de saber sobre a sua tradição, sua ancestralidade, sistemas de símbolos, de formas comunitárias, reconhecendo-se como portadores e elaboradores de sistemas civilizatórios próprios e complexos (Luz, 2000, p. 12).

É preciso uma proposta de educação que contemple a comunidade negra e congueira de Roda d'Água. É necessário que a escola rompa com os obstáculos ideológicos que introjetam no corpo e na alma o recalque à sua identidade própria. "As idéias pedagógicas neocoloniais predominantes e consideradas universais constituem a panacéia da postura didático-pedagógica dos professores" (Luz, 2002, p. 167).

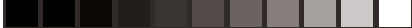
A professora não fala nada do congo não, mas todo mundo é da banda... (Maycon).

Para enfrentarmos a omissão ante a diversidade étnico-racial-cultural, é necessário que a escola primeiro reavale sua posição de omissão perante a origem de seus alunos e alunas e a comunidade em que está situada. É preciso que aprenda a ver o processo educativo de forma relativa. O congo não deve ser uma camisa de força, "mas uma inspiração para alguns projetos de educação que respeitem e dêem prioridade ao patrimônio da comunalidade ao qual servirá" (Luz, 2000, p. 207).

A idéia da escola detentora do "saber sistematizado", como único e absoluto *locus* capaz de produzir e difundir informação e ciências, ratifica a ideologia do embranquecimento, rotula seus alunos de pobres, negros e desprovidos de cultura, sendo que "as conseqüências do ato sofrido pela criança variam da assimilação de 'complexos raciais' à evasão escolar" (Cunha Júnior, 1987, p. 53).

Agora eu estou pensando em voltar para a escola, compreendeu, mas eu não tenho bom tino com a escola, eu já entrei e saí um monte de vezes, pra lá de quinze vezes, mas agora eu vou fazer o supletivo, terminar a quarta série, se Deus e São Benedito me ajudarem eu vou até terminar o primeiro e o segundo grau, mas a escola é muito F... Eu tenho muita dificuldade com as letras, aí todo mundo fica zuando, até as professoras, então eu me aborrecia, me dava na telha, me aborrecia com as paradas e saía (Eustaquio, 19 anos).





Enquanto a escola não estiver atenta à realidade de seus alunos, muitas crianças e adolescentes passarão por ela sem encontrar um espaço de acolhimento. É preciso que as relações entre escola e alunos apresentem alternativas para uma educação voltada para o conhecimento, sem perder de vista as relações humanas e afetivas.

A escola precisa estabelecer parceria com uma pedagogia que enfrente os recalques, combata a discriminação e o racismo; supere os equívocos que vêm sendo cometidos durante anos e tome conhecimento da riqueza e complexidade da comunidade, possibilitando uma integração de fato entre a comunidade e a escola; estabelecendo um elo de parcerias, cunhado no diálogo e no respeito à diversidade.

Não basta pensar uma ou outra atividade para o congo, ou privilegiá-lo na semana do folclore. O que estamos propondo é uma nova perspectiva escolar. É a possibilidade de construir diretrizes curriculares para Roda d'Água e seu entorno, com base na história, na identidade e na cultura implantada no local. "O desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares..." (Gomes e Silva, 2002, p. 19).

É preciso que a educação escolar seja "entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação Tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros" (Gomes e Silva, 2002, p. 22).

Repensar as questões das crianças e adolescentes negros e congoeiros requer traçar para a escola um novo olhar que permita que a história e a cultura do povo negro representem valores civilizatórios da sociedade brasileira e capixaba. Desenvolver formas alternativas de educação tendo os princípios de temporalidade africano-brasileira como compromisso de uma escola pública e de qualidade. Assegurar, portanto, que a pluralidade cultural e a inclusão de temas, até então silenciadas pela escola, garantam os sentidos da identidade capixaba, de onde inclusive poderá ocorrer o nascimento de uma nova escola.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DOS TAMBORES DE CONGO

A fauna e a flora, as montanhas, rios e cachoeiras são elementos que compõem o panorama da região, e explorar seus conteúdos na escola por si alimentaria a linguagem dos tambores de congo, permitindo maior diversidade na construção do currículo da escola.

A invisibilidade dos tambores de congo na escola consolida os estereótipos e serve para naturalizar os conflitos raciais, sociais e culturais presentes na comunidade, onde a noção de cultura está comprometida com a demonstração da singularidade do indivíduo ou do grupo no mundo (Sodré, 1997).

É urgente romper a barreira do silêncio, não é mais possível justificar a falta de conhecimento sobre a história e as culturas africanas para com isso resguardar a omissão. A exclusão da História Africana e conseqüentemente dos tambores de congo na escola "é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da história nacional" (Cunha Júnior, s/d.)

Entendemos que a região de Roda d'Água, e todas as suas especificidades, deve ser a pauta norteadora do currículo escolar o ano inteiro, e não apenas reduzida a estudos esporádicos ou unidades didáticas específicas.

A história e a cultura de Roda d'Água e os elementos que a compõem por si sós dão conta de uma proposta pedagógica voltada para uma educação anti-racista, plural e contemporânea, capaz de criar instrumentos para aprender e ensinar os valores do congo.

A idéia é que a escola crie uma linguagem capaz de ensinar uma nova abordagem dentro da escola, ajudando a efetivar condições de uma escola mais criativa e com um rico repertório curricular, ancorado principalmente no patrimônio simbólico africano (re)criado pelos tambores, pelas crianças e pelos adolescentes de Roda d'Água. O orgulho e a valorização do significado de nascer e ser de Roda d'Água estão na fala dos mestres e no comportamento das crianças e adolescentes, como se observa na peça *Raízes de Roda d'Água*, do artista plástico Zuilton Ferreira:

E eu criança canto congo com amor/ De Roda d'Água, minha raiz para o Brasil./Em Roda d'Água a abelha faz mel/ O beija-flor na bananeira seu ninho./ Em Roda d'Água sabiá na laranjeira (...)
Em Roda d'Água entre pedras corre um rio /Que todos amam e preservam com amor (...)
Em Roda d'Água aqui tem carnaval de congo/ Festa bonita com gente de todo canto /Em Roda d'Água o congo é raiz /Eu sou feliz foi aqui que eu nasci.

Abreve ilustração que apresentamos com a peça acima faz parte do acervo da Banda de Congo Mirim. Seu vasto material, identificado ao longo da pesquisa como peças, instrumentos, fotos e outros, encontra-se disponível a quem interessar. Cada peça possui estrutura, forma e conteúdo criativos e originais, pois acolhe o universo civilizatório africano característico da comunalidade de Roda d'Água, podendo contribuir sobremaneira na aprendizagem que apela para todos os campos de conhecimento e suas especificidades do currículo para a educação infantil e ensino fundamental.

Para cada campo de conhecimento, há diversas peças que deverão ser dramatizadas tendo os tambores como linguagem. Da expressão lúdico-política dos tambores podem acontecer desdobramentos que auxiliem o conteúdo das disciplinas, como o repertório do nosso sistema lingüístico que tende a enfatizar – fonética, morfologia e sintaxe. O diferencial são os tambores no cerne da condução dessas especificidades, exigindo uma outra arquitetura escolar que apele para todos os sentidos do corpo, tirando as crianças da inércia a que estão submetidas, incitando-as a elaborações que transcendam os valores etnocêntricos da escrita



impressa; cursos de formação de professores cujo currículo incluía solo de origem dos tambores do congo; políticas públicas que enalteçam/legitimem a ancestralidade recriada pelos tambores e o (des)recalcamento daqueles que irão intercambiar com os descendentes do Congo.

CONCLUSÃO

De origem banto africana, o Congo ou Banda de Congo se caracteriza como grupo de pessoas que tocam instrumentos confeccionados por elas mesmas, realizam a comunalidade negra e aproximam os princípios cósmicos e míticos que caracterizam elos da ancestralidade africana. Ao (re)criarem um universo simbólico da civilização africana, que envolve a existência dos congueiros, imprimem em Roda d'Água um sentido político e filosófico no tocar os tambores.

O Espírito Santo atribui caráter singular ao congo e se diferencia dos demais Estados onde também se brincam o congo e a congada. A cultura capixaba está eivada de numerosas manifestações de ascendência africana, porém é no congo que se encontram todas as possibilidades de uma *linguagem congueira*. Buscamos um percurso histórico do Congo de Roda d'Água, apresentando a linguagem, a música e a poesia pelas vozes dos mestres-de-congo da região.

Em Roda d'Água está fíncada a força dos tambores de congo, força e energia que se integram aos símbolos ritualísticos como gestos, posturas, direções do olhar, mas também como signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas (Sodré, 1997).

Compreender a complexidade dessa *linguagem* não é tarefa fácil. Entretanto, quando se busca conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural de Roda d'Água, criam-se possibilidades de “uma verdadeira revolução pedagógica no sistema de ensino, criando uma linguagem educacional baseada nos valores da tradição capaz de abrigar a identidade das crianças da comunidade sociocultural afro-brasileira e, assim, evitar os obstáculos do ensino europocêntrico instalado” (Luz, 1995, p. 47).

Nesse sentido, se a escola se estrutura para a promoção de práticas educativas, tendo como referencial o patrimônio histórico cultural de seu território, ela possibilita que os alunos negros assumam uma identidade positiva de si e de sua territorialidade, e, paralelamente, permite que os alunos não-negros desenvolvam atitudes positivas de respeito às diferenças; e ainda impulse um

espaço para a afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros. “A prática pedagógica deve considerar a diversidade (...) presente na vida escolar e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. (...) Aí, sim, estaremos articulando educação, cidadania e raça” (Gomes, 2002, p. 87).

É sempre possível construir um enfoque didático metodológico de quaisquer assuntos do currículo obrigatório, cujas dimensões estejam pautadas na cultura afro-americana, criando estratégias “no sentido de implantar, no ensino básico, uma revisão dos assuntos africanos e afro-brasileiros” (Nascimento, 2003, p. 60).

Com essa estratégia é possível criar uma escola mais agradável, bonita e repleta de emoções, em que o Congo, o Carnaval de Congo de Roda d'Água e todos os elementos que compõem a região de Roda d'Água possam se definir como currículo escolar durante todo o ano. “Investir na perspectiva da educação pluricultural no Brasil é trazer à tona, constantemente, valores de civilizações milenares que compuseram a nossa identidade nacional” (Luz, 2004, p. 149).

É passada a hora de a escola se inserir na comunidade. É urgente pensar e executar nas estratégias apontadas pelo Parecer do CNE 003/2004, sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de corrigir as distorções em relação à história e à cultura dos tambores de congo. Acreditamos que este momento é propício para afirmar a ancestralidade africana irradiada pelos tambores do congo da Banda de Congo Mirim de Roda d'Água, e sua importância na estruturação de linguagens pedagógicas que viabilizem a afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e congueiros.

A esperança é que a escola possa construir um currículo edificando os valores e linguagens herdados milenarmente na territorialidade de Roda d'Água. E considerar a influência, a intervenção e a (re)criação da linguagem das crianças e adolescentes negros e congueiros da comunalidade de Roda d'Água. Precisa criar espaços e estruturas para que essas crianças e adolescentes negros e congueiros afirmem sua auto-estima. “É preciso acreditar que a aprendizagem não se realiza de forma estática” (Silva, 2003, p. 21).

Em Roda d'Água, muitas vezes quando se ouve os tambores de congo não é festa, não é nada, é apenas um sinal de alegria e felicidade que vem chegando e se espalha no ar e nos corações das pessoas que conseguem, mesmo de longe, ouvir a chamada dos tambores, pólo de irradiação dos ancestrais africanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandão CR. *Peões, pretos e congos*. Brasília: Editora da UnB, 1977a.
- _____. *A dança dos congos da cidade de Goiás*. Brasília: Editora da UnB, 1977b.
- Cavalleiro E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2003.
- Cunha Júnior. Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 83.
- _____. *O ensino da história africana* (disponível em www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499).
- Francisco D. "Ancestralidade e política de sedução". In: Santos JE (org.). *Democracia e diversidade humana*. Salvador: SECNEB, 1992.
- Foucault M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- Funarte. *Atlas folclórico do Brasil: artesanato, dança e folguedos: Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1982.
- Gomes NL, Silva PB (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Gomes NL. "Educação cidadã, étnica e raça: o trato pedagógico da diversidade". In: Cavalleiro E. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- Luz CPN. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: SECNEB, 2000.
- _____. Casa-grande, senzala e quilombos: qual o território do currículo dos cursos de formação de professores. *Sementes: Caderno de Pesquisa*. Salvador, 2001, v. 2.
- _____. Descolonização e educação: uma proposta política. *Sementes: Caderno de Pesquisa*. Salvador, 2000, v. 1, n. 1/2.
- _____. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 1998, v. 8, n. 10.
- _____. Odara: os contos de mestre Didi. *Revista da FAEBA: Educação e Literatura*. Salvador, 1998, v. 7, n. 9.
- _____. Opa aiyê orun: urge uma ética do futuro para a educação contemporânea. *Sementes: Caderno de Pesquisa*. Salvador, v. 1, n. 1/2, 2002.
- _____. "Palmares hoje, educação, identidade e pluralidade nacional". In: Boaventura EM, Silva AC. *O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED-UFABA, 2004.
- _____. "Pawódà: dinâmica e extensão". In: *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: SECNEB, 1996.
- Luz MAO. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.
- _____. "Da porteira para dentro, da porteira para fora". In: Santos JE (org.). *Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo*. Salvador: SECNEB, 1992.
- Mattos GCL. A abordagem etnográfica na pesquisa Imagens da Exclusão. *Sementes: Caderno de Pesquisa*. Salvador, 2004, v. 5, n. 7-8, p. 58-66.
- Mazôco EC. *O congo de máscaras*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/ Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1993.
- Moura G. Os quilombos contemporâneos e a educação. *Revista Humanidades: Consciência Negra*. Brasília, 1999, n. 47.
- Nascimento EL. *O sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- Neves GS. *Bandas de congo*. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1980. (Cadernos de Folclore, 30).
- _____. Casacá: instrumento musical indígena. *Folclore*. Vitória, 1954, v. 5, n. 30-31, p. 15.
- Sá RC. *Máscaras, do carnaval ao carnaval de congo, personas da alegria*. Vitória: Instituto Saberes, 2003.
- Santos IF. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Salvador: Editora da UFBA, 2002.
- Santos JE. *Os nagô e a morte*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. (org.). *Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo*. Salvador: Edições SECNEB, 1992.
- Santos LAF. Ancestralidade e educação. *Sementes: Caderno de Pesquisa*. Salvador, 2000, v. 1-2.
- Silva AC. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2003.
- Silva PBG. *Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em território africanos e afro-brasileiros*. Florianópolis: NEN, 2000. (Negros, Território e Educação, 7).
- _____. "Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos". In: Silvério V, Silva P (orgs.). *De preto a afrodescendente*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003.
- Sodré M. *A verdade seduzida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. Corporalidade e liturgia negra. *Revista IPHAN*. Rio de Janeiro, 1997, n. 25.
- Souza EP. *Carnaval de congo*. (Cartão Telefônico). Vitória: Telemar, 2000.



Fazendo arte e educação pela dança do Marabaixo

PIEIDADE LINO VIDEIRA

GRADUADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

piadadeciaafrobaraka@yahoo.com.br

ORIENTADOR

HENRIQUE CUNHA (UFC)

INTRODUÇÃO

No presente estudo busca-se entender o afrodescendente¹ a partir dele próprio, de sua identidade étnica, de seus saberes, de sua história de vida marcada por problemas, mas, também, por vivências outras que ao mesmo tempo os assemelham e os diferenciam nas diversas regiões e estados brasileiros, onde está presente a afrodescendência e a cultura afrodescendente.

A partir dessa problemática, o objetivo é apresentar pesquisa em que se procura compreender a dança do Marabaixo no contexto da construção das relações histórico-socioculturais elaboradas pela comunidade do bairro do Laguinho em Macapá. Trata-se, portanto, de aspectos da Dança do Marabaixo para compreendê-la e apreendê-la com fins escolares.

No intuito de dar uma outra visibilidade à dança afro e, especificamente, à dança do Marabaixo, desenvolveu-se a presente pesquisa, que começou em agosto de 2003² e terminou em dezembro de 2004. Durante esse período, foi feito um estudo qualitativo com uso da observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Seguindo esse instrumental, participou-se de todos os eventos artísticos e culturais realizados dentro do estado do Amapá na zona urbana e rural onde o Marabaixo foi dançado, além do acompanhamento do “Ciclo do Marabaixo do bairro do Laguinho”³.

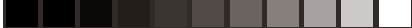
Mediados por essa forma de acompanhamento e pela análise documental, foram coletadas 18 músicas étnicas (cantigas) de Marabaixo de domínio público que representam a memória histórica, individual e coletiva da comunidade pesquisada contada nos “versos ladrões”⁴, além de fotos históricas de atores sociais do Marabaixo, do bairro do Laguinho.

¹ A categoria afrodescendente neste artigo refere-se a um conjunto de denominações atribuídas a nós, negras e negros, que temos em comum um significante número de referenciais sócio-histórico-político-culturais, construídos na trajetória do povo negro na sociedade brasileira e sua relação com a África e com nossos ancestrais africanos. Corresponde, para efeito estatístico, ao que o IBGE classifica como pardos e pretos (Cunha Júnior, 2001).

² O início da pesquisa se deu na aprovação do projeto de pesquisa intitulado “Marabaixo, dança afrodescendente: identidade e processo educativo”, no 3º Congresso de Dotação Negro e Educação. Esse título foi modificado com o andamento da pesquisa e o relatório final, entregue em 2004, teve como título: “Marabaixo, dança afrodescendente: reconstruindo a identidade étnica do negro amapaense”.

³ O Ciclo do Marabaixo será descrito em item posterior.

⁴ Os ladrões são estrofes que compõem as cantigas do Marabaixo, que por sua vez são roubadas da memória dos atores sociais da comunidade dançante que tinham e têm habilidade com a rima, cujo propósito é criticar, satirizar, agradecer e exaltar os acontecimentos históricos e sociais ocorridos no cotidiano da comunidade ora especificada.



Completando o instrumental metodológico, realizaram-se dez entrevistas semi-estruturadas com os atores sociais do Marabaixo: Lucimar Araújo Tavares (74 anos), conhecida por “Tia Lucy”, dançadeira de Marabaixo. Maria da Conceição Lino Videira (63 anos), conhecida por “Tia Conce”, dançadeira de Marabaixo. Pedro Rosário dos Santos (44 anos), conhecido por “Pedro Bolão”, tocador e responsável pela confecção dos instrumentos de percussão caixa de Marabaixo, tambor e pandeiro de bатуque. Raeder Ardasse da Costa (43 anos), conhecido por “Rildo, filho do Bibi”, tocador de caixa de Marabaixo e tambor de bатуque. Daniella Patrícia da Silva Monteiro (25 anos), conhecida por “Daniella neta da Tia Biló”, a mais expressiva cantadeira de Marabaixo da atualidade na arte de jogar os “ladrões”, que, fazem lembrar os acontecimentos históricos e sociais da comunidade dançante em forma de rima e emendá-los para que na “hora h” dê tudo certo, dando origem às cantigas de Marabaixo. Francisca Ramos dos Santos (84 anos), conhecida por “Tia Chiquinha”, cantadeira das cantigas de Marabaixo e bатуque, também é a matriarca do grupo cultural Raízes do Bolão composto por seus filhos, netos, bisnetos e sujeitos históricos do bairro do Laguinho e Quilombo do Curiaú. Maria Felícia Cardoso Ramos (77 anos), conhecida por “Tia Felícia”, dançadeira de Marabaixo e costureira mais antiga do bairro do Laguinho. Raimundo Lino Ramos (67 anos), conhecido por “Seu Pavão”, tocador de caixas. Benedita Guilherma Ramos (80 anos), conhecida por “Tia Biló”, mantenedora, cantadeira e dançadeira. Joaquina Ramos de Oliveira (73 anos), conhecida por “Joaquina Bruno” em homenagem a seu genitor, cantadeira e dançadeira de Marabaixo e bатуque e uma das benzedoras mais antigas do bairro do Laguinho.

Na realização das entrevistas, procurou-se deixar os sujeitos participantes inteiramente à vontade para se expressarem, muito embora tenha sido elaborado um roteiro de entrevista com o intuito de obter todas as informações sobre a história da dança do Marabaixo, levando em consideração o tempo de vivência do entrevistado na tradição, os gestos, e a dança e o seu registro em sua memória individual e coletiva, seguindo a linha de análise de Halbwachs (1990).

Posteriormente, foram gravadas 18 cantigas de Marabaixo em CD com os componentes da Companhia de Dança Afro Baraka, transformadas em linguagem musical por Tarcísio José de Lima, professor do Conservatório de Música da Universidade Estadual do Ceará. Constitui-se um acervo de materiais audiovisuais em 30 fitas de vídeo, acervo fotográfico contendo mais de 500 fotos históricas, retratando acontecimentos relevantes dos atores sociais do Marabaixo, da comunidade do bairro do Laguinho e do estado do Amapá.

JUSTIFICANDO A PROPOSTA DE PESQUISA

O desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa que discutisse a temática da identidade étnica e do processo educativo nasceu basicamente da experiência de vida da autora com a escola. Primeiro, como estudante negra e, posteriormente, como militante do movimento negro. Incomodava constatar que as atitudes e

comportamentos discriminatórios em relação aos alunos negros de hoje, como xingamentos, comparações desagradáveis e apelidos são os mesmos da nossa infância e juventude. Apesar das muitas mudanças ocorridas na escola, relativas às idéias pedagógicas, à modernização do material didático e ao relacionamento professor-aluno, a problemática da discriminação racial ficou quase intocável, conservando padrões e estereótipos seculares que oprimem e estigmatizam os alunos negros.

Em nossa sociedade, a estigmatização do afrodescendente acontece de forma violenta. Cria-se uma figura caricatural do negro, cheia de estereótipos, que se constituem em representações sociais cristalizadas sobre ele. Essa estigmatização, como afirma Pereira (1967, p. 182),

(...) é feita à base de estereótipos impregnados de alusão à sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e à sua “frouxidão de costumes”: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com qualidades positivas, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade: ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco.

Essa imagem estereotipada está presente na socialização da criança afrodescendente desde tenra idade, e é veiculada por folclore (Fernandes, 1972); cordel (Moura, 1987); Igreja (Ribeiro, 1956); televisão (Couceiro, 1983); cinema e radiodifusão (Pereira, 1983). Enfim, está presente nas principais instituições, dentro e fora das casas de todos os membros da sociedade, e cristalizada na escola em formas de racismo, discriminação e imagens preconcebidas pejorativas em relação ao afrodescendente.

Assim, a criança afrodescendente se depara, desde cedo, com toda essa estereotípia que circula na sociedade brasileira. A própria escola reproduz a ideologia da dominação, a assimetria dos afrodescendentes e eurodescendentes, como, por exemplo, nos livros didáticos. Neles, a história das etnias negras é contada de forma preconceituosa, discriminatória e caricatural, concentrada numa percepção superficial do período de sua escravização. Esse fato é agravado pela quase inexistência do relato nesses livros dos grandes feitos de mulheres e homens africanos e afrodescendentes. Isso dificulta o reconhecimento étnico da criança afrodescendente com seu próprio grupo de pertença, pois o modelo positivo apresentado como padrão identitário é o da pessoa branca, eurodescendente.

As pesquisas voltadas para educação infantil nos demonstram a influência negativa dos processos educativos sobre a criança afrodescendente. A esse respeito, temos as valiosas contribuições de intelectuais afrodescendentes, entre estes Cavalleiro (1998), Silva (1995 e 2003), Paré (1991), Dias (1997).

Compreendemos, então, a grande importância de desenvolver uma análise na área de dança afro que contribísse para entender melhor o lugar da cultura na formação da identidade, com vistas a tornar a escola mais receptiva e crítica em relação ao pluralismo cultural e à diversidade étnica.





Nesse contexto, consideramos que a articulação da dança afrodescendente com a educação é um tema relativamente novo e pouco estudado. A propósito, autores como Inaicrya Santos (1996) estão procurando elaborar uma proposta de dança-arte-educação, recuperando elementos estéticos e míticos da tradição africana brasileira. Segundo essa autora, a linguagem corporal e o aspecto educativo são pouco considerados pelos estudiosos da área de dança, entre os quais podemos destacar Terry (1967), Garaudy (1980) e Laban (1975).

Nesses estudos predominam os aspectos de teor folclórico, considerando a dança como manifestação cultural popular espontânea, sem explicar sua estrutura, nem descrever detalhes dos passos realizados e dos símbolos envolvidos que dão significado à identidade étnica do sujeito dançante (Cunha Júnior, 2001).

Para tanto, é preciso entender que o ser dançante é ao mesmo tempo o ser que expressa sua etnicidade, sua história de vida, sua vivência por meio de sua memória histórica. Sendo assim, é pertinente destacar o fato de as danças afrodescendentes, como tal, trazerem em sua expressão afrodescendente valores étnicos e também representarem uma construção de identidade social e refletirem as vivências e dificuldades sociais de seu grupo étnico.

Portanto, elegeram-se para estudo a dança do Marabaixo por entender que essa manifestação cultural seja importante para instrumentalizar melhor professores e alunos, especialmente os afrodescendentes. No caso destes, também para que compreendam e superem os problemas que hoje enfrentam por pertencer a um segmento étnico inferiorizado e em crise de identidade. E mesmo que não fosse inferiorizado precisaria desse tipo de pesquisa. A investigação sobre a identidade não acontece apenas pela inferioridade, mas, porque faz parte da cultura.

Dentro dessa lógica defendemos a idéia de que é essencial uma educação que leve em conta os valores do grupo ao qual o indivíduo pertence. Isso poderia contrabalançar ou evitar o sentimento de inferioridade e temor criado pelo preconceito étnico. A importância de uma educação nesses termos está reforçada pela análise de Lewin (1988, p. 88), quando diz que

(...) os experimentos sobre êxito e fracasso, nível de aspiração, inteligência, frustração e todos os demais, demonstraram, de maneira cada vez mais convincente, que o objetivo a que uma pessoa se propõe é profundamente influenciado pelos padrões sociais do grupo a que pertence ou deseja pertencer.

Sendo assim, sabe-se que trabalhar a identidade étnica do afrodescendente no âmbito da escola, por meio da dança do Marabaixo, numa dimensão multiétnica, passa necessariamente pela apreensão do conceito de equidade que, em síntese, seria a construção da igualdade na diversidade. Além disso, permite a compreensão de um Brasil multifacetado na sua constituição étnico-cultural e política, levando o educando a entender que a raça humana, apesar de ser única como espécie, tem vasta história cultural e social, sem que isso signifique a superioridade de uma etnia sobre as demais, e a diferença

não seja concebida como sinônimo de desigualdade. Posturas assim poderão contribuir para estabelecer uma relação de maior respeito e aceitação das especificidades entre os diversos segmentos étnicos que compõem o Brasil.

Para um entendimento teórico-metodológico do Marabaixo, foi necessário estudar as definições e concepções da dança no geral e da dança afro em particular. No item que segue, essas conceituações são revistas para ser possível compreender depois o papel pedagógico do Marabaixo.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA DANÇA

A dança é parte integrante da vida plena do universo, da luz, do vento e da chuva; tudo está em movimento, as matérias dançam uma seqüência cósmica. Complementando essa visão metafórica, citamos as palavras de Maurice Béjart (*apud* Garaudy, 1980, p. 10), que diz: “O lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida”.

A dança permite um contato direto com nossos próprios sentimentos, com os sentimentos de nossa cultura e de outras culturas, ou seja, ela nos auxilia no processo de conhecimento e aprendizagem humana.

Nesse sentido, para Garaudy, a dança:

(...) não apenas (...) nos mostra a unidade de todo movimento do corpo com um movimento psíquico, ou, melhor ainda, que o físico e o espiritual não são dois domínios separados, mas dois aspectos de uma mesma realidade, como, sobretudo, revelamos esta verdade maior: a arte é o caminho mais curto entre dois seres humanos.

A dança é uma arte de múltiplas linguagens artísticas, corporais e grupais, razão por que permite mais do que apenas contemplação estética. A dinâmica de movimentos, principalmente nas danças tradicionais, possibilita o florescer da imaginação e da interação do indivíduo que dança com o que aprecia. Esses são aspectos relevantes para analisar a dança afro e sua inclusão no processo de arte-educação. Pensamos ser necessária uma reflexão sobre a função da dança ou ainda sobre o tipo de dança a que nos propomos, ou seja, uma dança que não seja somente decorativa, mas uma forma de expressão plena do ser humano. A esse respeito, de acordo com Béjart (*apud* Garaudy, 1980, p. 10) “a dança não é apenas espetáculo, e o entusiasmo de um público novo e fervoroso não a levará a parte alguma se uma profunda revolução não lhe devolver seu lugar no seio de uma sociedade que precisa se reencontrar”.

Considerando que a dança não é apenas espetáculo, pode ser percebida como uma forma de pensamento e prática social. Portanto, para ensinar e praticar dança afro, é preciso partir de uma construção básica de movimentos iniciais (passos básicos), por intermédio dos quais o participante poderá improvisar utilizando sua criatividade a partir de sua memória individual e coletiva e sua experiência com a cultura.



A DANÇA AFRO COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

Precisamos entender a forte presença da dança de expressão africana e afrodescendente em nosso país, para que isso seja possível é necessário fazer uma digressão social e histórica local.

Nesse passeio, certamente serão encontrados registros históricos que fazem referência aos “antigos batuques”, os quais eram denominados pelos europeus no século XVII e XVIII de “ajuntamento de negros escravos ou pretos livres” (Souza, 2001).

Os antigos batuques caracterizavam-se como práticas mágicas e eram muito mais públicos do que são hoje. Tanto eram públicos que foram necessários códigos de controle social, impostos pelos fidalgos para o impedimento de sua prática.

No âmbito da contemporaneidade, as diversas modalidades de dança afro, originárias dos antigos batuques no século XVII e XVIII, recebem inúmeras denominações: dança mítica, dança étnica, dança primitiva, dança brasileira com características primitivas, danças folclóricas dos negros, dança afro-brasileira, arte artesanal de batuques (numa prática artística da dança afro), dança dos mitos, dança dos ancestrais, dança afro-axé, dança afrocontemporânea, dança afromoderna, dança étnica afro-baiana, entre outras. Portanto, todas essas modalidades de dança afro significam as expressões da cultura, da religiosidade e da história africana e afrodescendente transmitidas em linguagem artística, na forma de espetáculo, constituindo uma maneira de resistência e afirmação de uma identidade étnica dos afrodescendentes.

Segundo Souza (2001, p. 21), “o batuque, que é compreendido hoje como qualquer tipo ou espécie de som, no século XVII e XVIII teve outros significados, tanto para o seu executor como para o seu ouvinte, ou para aquele que de longe via o seu movimento”.

Desse modo, podemos perceber que os ensinamentos proporcionados pelos batuques estendiam-se também aos seus espectadores. A experiência de assistir aos rituais dos batuques servia para que eles tivessem um momento e um espaço de aprendizado, nas histórias contadas pelas cantigas e danças dos orixás.

Esses rituais orientados pelos sons dos batuques e as danças daí provenientes de alguma maneira produziam e produzem um sentimento de ligação do ser com sua identidade grupal. Nesses termos, para Souza (2001, p. 22-23)

(...) é possível que esse sentimento, aliado às palavras e gestos, postos como um dos conteúdos da civilização subsahariana, fosse traduzido por momentos de comoção, revigorando o aprendizado social de respeito do indivíduo aos seus antecessores numa ligação

contínua, fixada pela “segunda natureza” – traduzida nas vivências e memória histórica, que os indivíduos das etnias negras herdaram de suas sociedades e trouxeram para o Brasil.

Ainda segundo o autor, “esse sentimento de pertencer a um grupo e revivê-lo com outros indivíduos – ‘os ajuntamentos de negros’ – trazia, do ponto de vista fisiológico, um outro impulso convertido em alegria, acompanhado, certamente, por gritos, risos e danças” (Souza, 2001, p. 23), os quais significavam a força da resistência africana, emanada do corpo negro e gerada por impulsos rítmicos e vitais que fortaleciam a coesão, organização sociopolítica, vivências e ensinamentos entre os grupos.

Na perspectiva dos indivíduos que compunham as etnias negras, os batuques compreendiam valores que, por vezes, significavam um retorno à sua auto-imagem, à sua africanidade⁵. Por isso, pensamos ser a dança afro uma das formas mais autênticas de expressão da história e da cultura africana e afrodescendente. Nela estão contidos os nossos referenciais de ser humano individual/coletivo, as referências do território social, político, histórico e cultural que somos, onde estamos inseridos ou de onde viemos. É, ainda, a existência plena do ser em seu estado natural e de pureza espiritual e étnica; e mais, o entrelaçamento com várias subjetividades, ao ser incorporado ao longo das novas vidas vividas e suas complexidades. É o que era antes do passado dos outros passados, sem a certeza do que será no futuro.

As danças de expressões das culturas africanas e afrodescendentes são, em si, plenas, indizíveis e causam sensações e experiências inexplicáveis. Elas demonstram, ainda, que são milimetricamente pensadas e sistematizadas. Por isso, deduzimos que as danças afro são o resultado do desenvolvimento pleno do brincante; logo, não estão no sangue, não são aleatórias e muito menos apenas improvisadas, pois são criadas a partir da construção social e cultural de uma dada comunidade. Sendo assim, elas nascem da concepção de mundo do ser dançante, de uma construção cognitiva que expressa suas vivências e memória histórica e, por sua vez, válida a sua pertença e existência.

É dessa perspectiva que divergimos da tese de Ellmerick (1962), a qual concebe as danças de expressões africanas e afrodescendentes como a arte de mover o corpo, os pés e os braços em determinada ordem, seguindo o ritmo da música. Para além dessa compreensão reducionista, concebemos as danças afro e afrodescendentes como expressão da vida, da liberdade, da alegria, dos sentimentos mais íntimos, da emoção e da resistência contra as opressões, racismo e discriminação; além da afirmação individual/coletiva perante o processo de negação de sua identidade étnica.

A dança afro é pautada na história e na cultura específicas de cada lugar mantidas na memória individual e coletiva e expressas pelos corpos de seus participantes, como todas as danças de expressão africana e afrodescendente realizadas prioritariamente em comunidades rurais e

⁵ As africanidades podem ser percebidas, ainda, na capoeira, nas comunidades de quilombos, casas religiosas de candomblé e umbanda, nos bairros de predominância negra, nas danças e ritmos, na intelectualidade, oralidade, tecnologias, ou seja, em todas as expressões do ser negro e afrodescendente.



urbanas de maioria afrodescendente, comunidades de terreiro e casas religiosas, preservando sua singularidade, sem, portanto, a espetacularização do todo que a constitui (Videira, 2004).

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E A LEI 10.639/03

Ao longo da história do Brasil e intensificando-se nos idos de 1970 pelo movimento negro, os afrodescendentes pressionaram o Estado brasileiro a reparar os danos históricos e sociais causados pelo período do escravismo criminoso que ainda hoje vitima e exclui milhares de brasileiros do acesso a bens materiais e imateriais, do direito à igualdade e de terem seus direitos de cidadãos respeitados e garantidos dentro da sociedade brasileira.

Nesse sentido, estamos de acordo com Cunha Júnior (2001, p. 11) quando argumenta que:

(...) a sociedade brasileira precisa ser instigada a redimensionar suas atitudes e concepções a respeito das africanidades presentes nessa nação, pois embora exista uma gama de aspectos no que tange a experiências particulares que formam um universo rico em processos culturais iniciados em África e recriados no Brasil, esses aspectos foram pouco explorados em estudos que tratam de educação.

As décadas de lutas e reivindicações do movimento negro serviram para mostrar publicamente questões estruturais e conjunturais étnicas vigentes na sociedade brasileira e os problemas daí decorrentes no trato com a diversidade cultural e com a educação.

O governo brasileiro respondeu às reivindicações com a aprovação da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na educação básica, dando abertura para a utilização de outras maneiras de ver e conceber o mundo que não seja somente a eurocêntrica. E ainda a utilização de outras formas de linguagem, visando cumprir o estabelecido na Constituição Federal e na LDB, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

A Lei 10.639/03 é uma conquista importantíssima do movimento negro ao longo do século XX, que sempre apontou para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como o compromisso com a educação de relação étnico-racial positiva a que tais conteúdos devem conduzir.

Esse fato torna-se relevante por ser o ambiente escolar congregador de múltiplas identidades, tornando-se, desta feita, um espaço crucial para se trabalhar, como processo educativo, temáticas específicas dos vários grupos sociais, entre eles o movimento negro que por meio de seus agentes reivindica seus direitos à sociedade brasileira, de forma organizada.

Acreditamos que por meio da música e da dança, vistas como registros históricos e, por conseguinte, documentos da história, os indivíduos poderão se conhecer e aprender sobre a sua história individual/coletiva (Cunha Júnior, 2001).

Assim, uma proposta para a educação brasileira com base na dança do Marabaixo pode nos dar oportunidade de conhecer outra lógica de produção de conhecimento, que não se reduza ao modo linear de transmissão de conteúdos preestabelecidos e a padrões étnicos eurocêntricos, como ainda é predominante na nossa realidade educacional. Nesse sentido, conhecer outras formas de saberes, outras formas de ser/existir como sujeitos históricos, sociais e corpóreos, é imprescindível para a “adoção de um novo paradigma do saber e de outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento” (Gallo, 2001 *apud* Alves; Garcia, 2001, p. 34). Portanto, passemos agora à compreensão dessa forte expressão da cultura afrodescendente do estado do Amapá denominada de dança do Marabaixo.

A DANÇA DO MARABAIXO: EXPRESSÃO DA CULTURA AMAPAENSE

Dentre os diversos ritmos afrodescendentes do estado do Amapá, o Marabaixo tem presença relevante na cidade de Macapá. Trata-se de uma tipologia de “Dança dramática e religiosa de cortejo afrodescendente” (Videira, 2004, p. 96), oriunda do Catolicismo de Preto, a exemplo dos maracatus, maculelês, congadas, e reisados. No Amapá, o prestígio social do Marabaixo com os afrodescendentes é semelhante ao que os antigos batuques, no século XVII e XVIII, representavam para os negros escravos e livres (Souza, 2001). Da pesquisa deduzimos que essa dança representa para a comunidade investigada a expressão da alegria, “época fora” os maus pensamentos, sofrimentos, tristezas. É ainda o encontro com a paz, com seus enterrâneos, sua história individual/coletiva, a ligação com seus ancestrais, com a África, com a satisfação de estar entre os membros do grupo e, por isso, os brincantes afastam a melancolia e a tristeza quando estão dançando. Os depoimentos por nós recolhidos apresentam essa dimensão do Marabaixo (Videira, 2004).

A dança do Marabaixo é ritmada e às vezes lenta, por vezes ruidosa e mais rápida. Esse ritmo intermitente expressa alguns sentimentos, como os manifestados nas seguintes falas:

Eram tristes, quando estavam dançando ficavam alegres. (dona Conce, dançadeira de Marabaixo).

Elas eram alegres mesmo, dançavam o Batuque, o Marabaixo com alegria. Quando eu me entendi, conheci o Marabaixo, o Batuque do Curiaú, assim com alegria, paz pra cima. (Pedro do Bolão, tocador de caixa de Marabaixo).

Era todo mundo sorrindo, alegre e todo mundo satisfeito mesmo. (tia Biló, cantadeira e dançadeira de Marabaixo).

É muita alegria, sorrindo, muita alegria. A gengibirra⁶ tava na frásqueira, naquele tempo chamava-se frásqueira, a cachaça no





aguidá e o caimbé (...). Chegava a hora, você tomava com coisa de caimbé (bebida típica), ia lá dentro, a cozinheira te dava um pedaço de carne assada, fazia o chibé (farinha de mandioca e água) e brincava a noite todinha, até de manhã na levantação do mastro (seu Pavão, tocador de caixa de Marabaixo).

Seguindo a ordem dos fatos em que vislumbramos o significado da dança do Marabaixo para o Estado do Amapá e certos sentimentos que tal dança desperta em seus dançantes, passemos à compreensão de sua forma e seu conteúdo.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA DANÇA DO MARABAIXO

Em relação ao significado do nome Marabaixo, as falas dos entrevistados esclarecem que pouco se sabe a respeito de sua origem. Muito embora possa lembrar a penosa travessia dos africanos nas naus escravistas mar a baixo, dando origem à palavra “marabaixo”.

A “Nação Negra”, como é intitulado o bairro do Laguiño por seus moradores, recebeu a dança Marabaixo como herança de seus pais, avós e familiares em geral, os quais aprenderam de seus ancestrais africanos, para, como enfatizam seus mantenedores e brincantes, dançarem-na com alegria, orgulho, respeito e, ainda, reverenciar sua história, seus santos, seus antepassados, sua crença, seus símbolos e lugar. Toda essa riqueza cultural e histórica foi legada para as futuras gerações, explicitada na fala de parte dos entrevistados:

O Marabaixo é uma tradição folclórica que veio da África. Esse folclore que veio pra cá, pra Vila de Mazagão Velho, essa festa se estendeu justamente até o quilômetro na beira do Curiaú⁷, em Macapá (seu Pavão, tocador de caixa de Marabaixo).

O Marabaixo é uma tradição que quando cheguei, já achei, né? Os meus pais receberam dos pais deles e nós já pequenos, deles (...). Eles diziam que era dos escravos, né (...) (tia Biló, cantadeira e dançadeira de Marabaixo).

O Marabaixo é uma tradição nossa, que vem das nossas raízes, dos nossos velhos e pelos escravos. O nosso Marabaixo é da época dos escravos (tia Chiquinha, dançadeira e cantadeira de Marabaixo).

Vale enfatizar que a dança do Marabaixo é a maior manifestação cultural de matriz africana do estado do Amapá e conta com total apreço da comunidade negra, como relata “seu Pavão”:

Eu mi sinto muito orgulhoso do Marabaixo. A tradição de Macapá chama-se Marabaixo. Porque é o seguinte, quando o meu avô morreu ele pediu que os meus tios não deixasse terminar o Marabaixo. E eu já tava taludinho, já tava com meus 20 e poucos anos, já batia. Eu comecei a bater caixa de Marabaixo na idade de 10 anos, com meu avô (tocador de Marabaixo).

A dança do Marabaixo como manifestação cultural tem seu ciclo iniciado logo após a Semana Santa, por isso alterna-se a cada ano, possuindo, assim, um calendário flexível dividido em dois aspectos: religioso e profano.

O primeiro dia do ciclo das festividades do Marabaixo é em homenagem aos santos: Santíssima Trindade e Divino Espírito Santo, sendo os festejos realizados nesse dia no bairro da Favela⁶. O domingo de aleluia, segundo dia de festejos, é realizado no bairro do Laguiño.

No decorrer da manhã os festeiros soltam fogos para anunciar à comunidade negra e às pessoas em geral que haverá Marabaixo. Durante a festividade, quando os fogos estouram provocam risos, gritos e a empolgação toma conta dos sujeitos dançantes.

A organização do ciclo do Marabaixo fica a cargo do “festeiro” – espécie de mantenedor e/ou devoto dos santos: Santíssima Trindade e Divino Espírito Santo. Sua escolha se dá no último dia do Marabaixo, denominado de “Domingo do Senhor”, quando os mastros em madeira jacareúba são derrubados com as bandeiras desses santos, marcando o final do ciclo festivo. Definido o festeiro ou festeira ele ou ela fica responsável de pegar as bandeiras e se compromete a realizar os festejos no ano seguinte.

Outro fator do aspecto religioso é constituído pelas ladainhas rezadas em latim (em número de nove para cada santo comemorado), missas, oferendas e promessas.

O lado profano dos festejos começa com o momento de apanhar a murta⁹ na mata para enfeitar os mastros dos santos festejados. A continuidade desse aspecto da dança do Marabaixo se dá ao som das caixas, acompanhado das cantigas com seus ladrões, as quais enfatizam a relação de parentesco, a negritude e a pertença étnica dos sujeitos dançantes. Tudo isso regado ao tradicional caldo e/ou cozidão (comida tradicional da festa, para dar sustância aos sujeitos dançantes) e a gengibirra.

Além da festa dançante realizada um dia após a quarta-feira da Murta do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade, no turno da noite, a festa é animada por som mecânico e inicia-se às 22 horas aproximadamente e se estende durante a madrugada até as 4 horas da manhã. Os participantes são em sua maioria jovens, adolescentes e adultos estudantes do turno da noite e moradores da comunidade com idades também variadas. A festa é realizada na casa do festeiro e deixa a juventude e seus amantes adultos na expectativa de sua realização. O repertório musical é variado, mas a predominância é do brega (oriundo do Estado do Pará) e do *zouk love* (oriundo de Caienna, Guiana Francesa).

Outrora, esse momento era denominado de Baile dos Sócios. Na oportunidade, apenas os sócios podiam dançar. Esses, ao longo

⁶ A gengibirra é uma bebida típica do estado do Amapá, feita com gengibre, cachaça, água e açúcar. É afrodisíaca e, de acordo com o *Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros* (Cacciatore, 1988, p. 131), denomina-se *Zingiber Karts-Amonum Zingiber*, ou seja, “erva de raiz utilizada em bebidas de preferência de alguns Orixás e entidades-guia, especialmente no aluá”.

⁷ Curiaú é um lugar de predominância negra e único quilombo com terras reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares dentro do estado do Amapá, separado pela distância de 16 km da capital Macapá.



do ano, pagavam suas mensalidades, compravam suas roupas novas, tudo para fazer bonito no baile social das festividades do ciclo do Marabaixo ao som do clarinete. Como o baile era restrito, se o sujeito não fosse sócio ou convidado por algum sócio não adiantava insistir, porque não entrava em hipótese alguma.

O festejo do Marabaixo é extremamente significativo e esperado por toda a comunidade afrodescendente partícipe da festa, principalmente pelas pessoas mais antigas. Esse acaba sendo o único momento ao longo do ano em que se pode rever vários parentes e conterrâneos que residem em outros bairros e comunidades quilombolas localizadas na zona rural do estado. Através do Marabaixo reúnem-se várias gerações e histórias de vida, além de possibilitar aprendizado e transmissão de cultura e arte a todas as pessoas que dela participam.

No que diz respeito à dança propriamente dita, o Marabaixo engloba movimentos do corpo, percussão e cantoria. Dançam adultos, jovens e crianças, entre homens e mulheres de várias idades. Não há limite de participantes e se aprende a dançar, cantar e a tocar, dançando, cantando e tocando dentro da comunidade do bairro do Laguinho. Em alguns casos as pessoas mais antigas sentam com as crianças para lhes ensinar o Marabaixo, seus princípios e sentidos.

O conhecimento sobre a dança e a história do Marabaixo é transmitido através da oralidade pelos membros mais antigos da comunidade dançante aos mais jovens. As mulheres são a maioria nessa dança, como dançadeiras, cantadeiras e responsáveis pela preparação dos alimentos servidos aos participantes dos festejos. Os homens tocam as caixas, instrumentos de percussão que servem para marcar o ritmo da dança em concomitância com as cantigas entoadas pela cantadeira e/ou cantador. Alguns deles também cantam os “ladrões”, preparam a gengibirra e soltam os fogos de artifício.

Na dança do Marabaixo os movimentos das partes superiores do corpo, como cabeça, ombro e braço, são simples, assim como das partes inferiores do corpo, como quadril, pernas e pés. As mulheres dançam segurando a saia comprida e rodada num bailado cadenciado que envolve deslocamento lateral para ambos os lados.

Nesse jogo dinâmico que mexe com todo o corpo, os braços ora são movimentados para baixo e para cima e, às vezes, erguidos para cima no momento do giro, ora são embalados pela ginga do corpo.

Os quadris são requebrados e empurrados para a frente, para trás e para ambos os lados. Dependendo da melodia da cantiga, ou seja, se ela for lenta e triste, e/ou ritmada, as dançadeiras

mais antigas dançam marcando em um/dois o tempo e o compasso da cantiga com os pés arrastados no chão, com passos miúdos, e os brincantes vão se movimentando dentro do círculo, o qual segue no sentido horário e anti-horário.

Portanto, dentro da dança de Marabaixo os sujeitos seguem o passo básico de pés arrastados no chão, um seguido do outro, mas não ficam presos a regras, padrões e modelos, ou seja, todos dançam, desenvolvem suas singularidades e expressam seus sentimentos. A liberdade, criatividade e o desenvolvimento individual na dança possibilitam aos brincantes terem autonomia de seus corpos e dos movimentos por eles realizados.

Os dançadores dançam cortejando as dançadeiras com movimentos corpóreos cheios de “catimba, graça e presepada”. Ora se agacham como se fossem cair, ora ficam saculejando os ombros, ora abrem as pernas inclinando o corpo para frente e marcando a cadência da dança com os pés arrastados no chão.

É permitido sair e entrar na roda quando os sujeitos dançantes desejarem. Quem manda e diz o tempo de permanência de cada um na brincadeira são as pernas, o corpo e, para muitos, a quantidade de gengibirra ingerida e de cozidão degustado pelos sujeitos dançantes mais frenéticos e desmedidos.

Nas laterais do barracão (espaço físico construído de madeira) são distribuídos grandes bancos, confeccionados em madeira de lei, para os foliões descansarem e para os espectadores apreciarem o desenvolvimento da dança. A rua em frente da casa do festeiro é ocupada pelos foliões, vendedores ambulantes e os envolvidos, de um modo geral, na festividade.

Visando uma melhor compreensão do leitor sobre o ciclo do Marabaixo, pensamos ser relevante apreender melhor a dança descrita através da leitura das imagens, assim como compreender a relevância das cantigas de Marabaixo como registro da história e da memória individual e coletiva dos sujeitos dançantes, como veremos a seguir.

AS CANTIGAS DA DANÇA DO MARABAIXO

São cantigas que recebem a denominação de ladrão. São versos tirados de improviso com o objetivo de criticar, exaltar, agradecer, lamentar e satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade do bairro do Laguinho e nas relações sociais por ela desenvolvidas. Como expressa a fala de tia Lucy:

⁸ O bairro da Favela, atualmente, Santa Rita, no passado era conhecido popularmente como “bairro de preto”, a exemplo do Laguinho.

⁹ A murta faz parte de um gênero de plantas, com mais de 200 espécies, geralmente da família das mirtáceas, das melastomatáceas ou das rubiáceas. Algumas cultivadas, outras bravias. É mais provável que as usadas nos cultos afro-brasileiros sejam as espécies do mato. A elas são atribuídas muitas propriedades, sendo usadas em banhos, amuletos, defumações e “trabalhos espirituais” (Cacciatore, 1988, p. 131).



(...) a música que eles dizem, assim eu digo: música não é ladrão. Porque tudo que acontecia aqui dentro do Macapá eles invelavam aquilo tudo e na hora 'H' dava tudo certo... (cantadeira de Marabaixo).

A narrativa de tia Lucy nos esclarece que os ladrões de Marabaixo são versos roubados da memória por pessoas que têm habilidade com a rima e formam cantigas, nas quais podemos perceber a presença de uma literatura épica afrodescendente. No passado, os ladrões eram tirados e cantados por afrodescendentes ilustres e pioneiros da cultura amapaense, como relataram nossos entrevistados recordando os nomes de velho Ponciano, João Barca, Antonia Barca, velho Bruno, dona Izabel Cardoso, dona Raimunda Tacacá, velho Eufrázio, seu Congo, Manuel Paciência, velha Felicinha, tia Zefa, dona Venina, e o mais conhecido de todos os pioneiros dessa manifestação cultural e histórica, Sr. Raimundo Ladislau, o maior ladronista reconhecido pelos sujeitos dançantes da comunidade pesquisada. Ele até hoje é lembrado e exaltado pelos seus contemporâneos, os quais reivindicam o reconhecimento de sua grandiosa contribuição à cultura amapaense.

A análise do teor da letra das cantigas do Marabaixo levou à conclusão de que são documentos que preservam a memória histórica individual e coletiva dos sujeitos dançantes, da comunidade pesquisada, por isso são legítimos documentos referentes à história do Amapá. Eles expressam, ainda, a resistência do povo negro amapaense diante das imposições, atitudes racistas e discriminatórias como, por exemplo, por parte do primeiro governador militar Janary Gentil Nunes (carioca), designado para governar a antiga Província do Pará, hoje estado do Amapá, nos idos de 1940. Em consonância com a Igreja Católica, dirigida por padres italianos do Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), proibiram a realização da missa e do cortejo afrodescendente em que os sujeitos dançantes do Marabaixo saudavam São Benedito (padroeiro do bairro do Laguinho) e São José (padroeiro de Macapá) badalando o sino da igreja. Por não compreenderem, marginalizavam e associavam o Marabaixo à "coisa do demônio e dos maus espíritos". Alguns padres diziam não ser contrários à diversão do povo, mas não se podia misturar "água benta com o diabo" (Canto, 1998, p. 29). A comunidade afro-amapaense, entretanto, enfrentou tais imposições e continuou a realizar os festejos em forma de protesto, ficando o mastro dos santos do lado de fora e em frente às igrejas mencionadas.

Fazendo algumas análises sobre o teor dos sentidos expressos pelas cantigas de Marabaixo, acreditamos que elas transformadas em linguagem musical universal, em partituras, significam dar voz a quem não está presente na história oficial e não tem uma história contada em livros. E ainda concordamos com Thompson (1992, p. 137), quando menciona ser preciso transformar: "(...) os 'objetos' de estudo em 'sujeitos' que contribui para uma história que não só é rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira".

Vejam abaixo alguns ladrões de cantigas de Marabaixo que expressam a relevância de se ter um lugar de pertencimento, de referência, dando significado à identidade dos partícipes do Marabaixo através da construção de um território concebido pela

e entre as pessoas da comunidade no convívio diário entre seus conterrâneos e parentes (Milton Santos, 1996), como retrata um trecho da cantiga intitulada "Guardariô", de domínio público:

GUARDARIÔ:

Refrão

Eu amanhã vou embora, guardariô
Eu não sou daqui sou de Gurupá
Vou fazer um sambinha, guardariô
Pra menina sambar, guardariô

Ladrão

Vou-me embora, vou-me embora, guardariô
Pra minha terra eu vou, guardariô
Eu aqui não sou ninguém, guardariô
Mas na minha terra eu sou, guardariô

Refrão

Eu amanhã vou embora, guardariô...

As cantigas também expressam o registro dos fatos históricos e políticos nacionais, como no ladrão da cantiga "Eu tenho fé em Deus", de domínio público, que faz referência à Independência do Brasil:

Refrão

Eu tenho fé em Deus
Mais na sagrada Maria

Bis

Ora a quem Deus promete não falta
Serei feliz algum dia

Bis

Ladrão

Agora eu vou dar um viva
Por cima da Independência
Quem tirou esse ladrão
Foi Manuel da Paciência

A cantiga "Irmã Catita", também de domínio público, menciona o fato histórico brasileiro da abolição da escravatura.

Refrão

Vem vê a irmã Catita
Verô salão
Assim atracada assim
Eu não subo não

Ladrão

No dia treze de maio
Quando deu-se a liberdade
A princesa Leopoldina
Assinou a lealdade

A mesma cantiga relata o dia em que o primeiro avião pousou em Macapá, por acaso, em razão de ter acabado o combustível da aeronave. Retrata a reação de espanto, medo, admiração, curiosidade, surpresa causada aos membros da comunidade que jamais haviam visto algo igual, através dos ladrões:



Refrão

Vêm vê a irmã Catita
Ver o salão

Assim atracada assim
Eu não subo não

Ladrão

Bom dia sei cidadão
Seu Lima foi quem falou
A resposta que ele deu
A gasolina acabou

Refrão

Vêm vê, ô, irmã Catita...

Ladrão

Dia dezoito de maio
Quando o avião aqui chegou
Na terra de Macapá
O povo todo se alegrou

Refrão

Vêm vê, ô, irmã Catita...

Ladrão

Corre, corre minha gente
Vamos na praia olhar
O barulho vem de cima
É na água que vai pousar

A cantiga intitulada "As curicas" exalta a cidade de Macapá, no ladrão:

Refrão

Macapá maravilhosa
Macapá do coração, ô, ô, ô, ô
Macapá é terra boa
Nasceu Raimundo Ladislau, ô, ô, ô, ô

Através da fabulosa memória histórico-ancestral de tia Felícia (77 anos), recuperei a letra de dois ladrões de Marabaixo que atualmente nem sequer são lembrados ou cantados. Nesses versos encontramos a exaltação do processo de desenvolvimento social e estrutural por que passava o bairro do Laguinho na época. No segundo ladrão, é possível perceber também o forte sentimento de posse, de pátria, de território historicamente construído pela comunidade do bairro pesquisado (Milton Santos, 1996), do orgulho e da satisfação que tal desenvolvimento causava à comunidade e causa até hoje. Por isso, morar no bairro do Laguinho é ter consciência de estar vivendo no berço da história e cultura afro-amapaense. Ser morador do bairro do Laguinho é ser negro feliz, bonito, inteligente, talentoso, dono de si e exímio fazedor de arte e cultura. Os ladrões registram:

Se eu dizia que era do Laguinho
Era um dos deviadeiros
Já hoje o nosso Laguinho
Tá ficando um dos primeiros

A hoje o nosso Laguinho
Já ficou um dos primeiros
Ele tem uma Santa Casa (Igreja de São Benedito)
E a bandeira brasileira

Refrão

Vêm vê, ô, irmã Catita...

Ladrão

Valei-me Nossa Senhora
Senhora da Conceição
Coitado do Zeca Leme
Deu com a cara no avião

Refrão

Vêm vê, ô, irmã Catita...

Ladrão

Corre, corre minha gente
Em direção do torrão
Arregaça a perna da calça
Vamos vê que homens são

Refrão

Vêm vê, ô, irmã Catita...

Ladrão

Valei-me Nossa Senhora
Senhora da Conceição
Se não fosse o Zeca Leme
O que seria dos alemão

Outro aspecto compreendido por meio das entrevistas está representado pela consciência étnica dos sujeitos dançantes do Marabaixo, que conseguem estabelecer ligação ancestral com a África, e de como tal ligação dá significado à identidade étnica dos partícipes da dança. Com intuito de deixar claro o teor dessa consciência, são transcritos os seguintes trechos de entrevistas:

O Marabaixo é uma dança África dos escravos. Porque os escravos não tinham diversão, porque o senhô não dava. Eles trabalhavam muito. Eles iam no mato, tiravam aqueles paus e furavam e faziam as caixas e cantavam, tiravam as músicas, botavam o verso e a moçada dançava (tia Felícia, dançadeira de Marabaixo).

Pra mim o Marabaixo é uma dança tradicional do estado do Amapá. Segundo o meu pai, era aonde o negro se refugiava através da dança, baque de caixa. Onde ele não poderia fazer as festas porque o estado não lhe deixava. Então eles usavam os instrumentos rústicos que eles fabricavam e lá eles tiravam a dança deles, isso se formou o Marabaixo. Veio de Mazagão Velho (município do estado do Amapá) e depois veio descendo o rio mar-a-baixo e formou-se o Marabaixo do nosso povo negro. (Rildo do Bibi, tocador de caixa de Marabaixo).

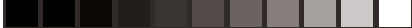
O Marabaixo é uma tradição. Essa tradição veio da África com nós, com os antigos, os avós meus, meu avô, minha avó, minha mãe foi escrava. O nome da minha mãe era Felisbina, a minha avó Juliana Pereira da Silva, meu pai Bruno Lino Ramos (...). (Joaquina Bruno, cantadeira e dançadeira de Marabaixo).

Para além das constatações aqui arroladas, a análise do material coletado sobre a dança do Marabaixo possibilitou verificar que todos os brincantes do Marabaixo tradicional, as crianças e os adolescentes que são envolvidos nessa manifestação da cultura amapaense, têm plena consciência e orgulho de sua pertença étnica.

Assim sendo, expressam uma postura positiva do grupo em direção à autovalorização e à valorização de seus membros, atitude que é fundamental no fortalecimento da pessoa e na formação de uma identidade étnica positiva (Lewin, 1988).

Desse modo, com o desenvolvimento da pesquisa sobre a Dança do Marabaixo, envolvendo os significados da palavra, dos gestos e das relações de parentesco, percebe-se que é condição primordial para se chegar a universos de saberes pautados na vivência histórica dos seres, que se exprimem e somente expressam o que é introjetado ao longo de sua existência individual, na comunidade e dentro da sociedade, isto é, tais significados permanecem registrados na memória individual e coletiva do sujeito dançante.

Oxalá em tempos atuais exista uma preocupação geral dos poderes constituídos, artistas, movimento negro e comunidade negra em geral do estado do Amapá em resgatar e exaltar as belezas, potencialidades e singularidades da "cidade jóia da Amazônia". Ser macapaense e viver na cidade de Macapá é motivo de grande satisfação e orgulho para os filhos da terra que procuram contribuir com o seu desenvolvimento pleno, utilizando-se racionalmente de suas riquezas e procurando preservar as culturas e legá-las para as futuras gerações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento deste estudo, centrado na dança do Marabaixo como resgate da identidade étnica do afrodescendente, conseguiu-se chegar aos seguintes achados:

- todos os sujeitos dançantes partícipes do Marabaixo têm pleno reconhecimento de sua identidade étnica africana e afrodescendente;
- a dança do Marabaixo é preservada secularmente pela comunidade dançante e sofreu poucas alterações no decorrer dos tempos;
- o registro fotográfico e de fitas de vídeo possibilitou perceber que a dança do Marabaixo preserva elementos estéticos e míticos da tradição afro-amapaense, os quais atribuem significados à identidade étnica dos sujeitos dançantes que participam da dança;
- a realização da pesquisa em uma área de conhecimento como a dança afro, que pouco se investigou no Brasil, é inédita no Estado do Amapá;
- ter classificado o Marabaixo teoricamente como uma tipologia de “dança dramática e religiosa de cortejo afrodescendente” (Vieira, 2004);
- ter retirado a dança afro do universo do improviso, mostrando que tal dança é uma forma de pensamento e prática social;
- ter recuperado uma parte extremamente relevante da história do povo afro-amapaense escrita e organizada no relatório final entregue ao 3º Concurso Negro e Educação;
- e ainda todo o acervo constituído será utilizado para montar o Museu do Marabaixo do Estado do Amapá, buscando compreender a dança mencionada no tempo, no espaço e em sua constituição de passos como possibilidade de ser utilizada para fins escolares.

Diante dos achados da pesquisa e dos elementos de análise obtidos com a pesquisa participante, pensamos que trabalhar as expressões étnico-culturais e religiosas trazidas pelos educandos ao ambiente escolar, potencializando-as, significa possibilitar ao educando conhecer a si e ao outro. Do ponto de vista da cultura e da religiosidade, decerto essa vivência lhes permitirá entender que a sociedade é plural e que os sujeitos que a compõem têm especificidades. Essas marcas culturais não são sinônimo de desigualdade social, tampouco de inferioridade cultural.

Por intermédio da Lei 10.639/03, se os educadores e a comunidade educacional em geral passarem por minucioso processo de formação e informação sobre a história e cultura africana e afrodescendente, para evitar os equívocos e as interpretações distorcidas sobre tais peculiaridades e especificidades, acreditamos que iniciativas como esta seriam um dos caminhos para provocar mudança do “olhar de descaso” sobre essas questões, motivo de denúncias dos movimentos negros durante décadas, com o intuito de problematizar e estimular uma reflexão crítica das relações étnicas e educacionais no Brasil. O ensino sobre África, afrodescendência, histórias e culturas de base africana poderá provocar significativas mudanças no cotidiano da sociedade brasileira e da escola, abrindo a perspectiva da existência de outras maneiras de ver e conceber o mundo pautadas nas matrizes étnicas indígena e africana que, assim como a eurocêntrica, formam o povo brasileiro.

Por isso, extremamente relevante valorizar e respeitar as diversas construções históricas, sociais e culturais de cada educando e trazê-las para dialogar com os saberes escolares. A relação entre esses saberes não deve ser dicotômica e sim de complementaridade. Sem essa relação, decerto permanecerá inacessível e inconcreta a divulgação e produção de conhecimentos escolares, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de sua pertença étnica de descendente de africanos, povos indígenas, europeus, de asiáticos. Assim, esses conhecimentos poderão interagir na construção de uma nação e escola democráticas, em que todos, equitativamente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade étnica e cultural valorizada.

A adoção de tais iniciativas educacionais é relevante para garantir o direito dos negros de se reconhecer na cultura nacional, expressando suas percepções de mundo e manifestando seus pensamentos, expressões culturais e religiosas com liberdade individual/coletiva.

Não querem continuar sendo obrigados cotidianamente a dizer que são negros, querem que a população brasileira não só saiba dessa afirmação, mas os respeite como cidadãos negros e seres humanos que são. Querem ainda que as vozes negras tenham eloquência na organização do conhecimento e nas expressões das culturas na educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário e dentro da sociedade de um modo geral.

Movidos pelo desejo e compromisso de provocar mudanças dentro da educação realizada no Estado do Amapá, tendo como *locus* de pesquisa o bairro do Laguinho (Macapá), local de maioria afrodescendente e berço da cultura e das tradições negras amapaenses, entre elas a dança do Marabaixo, acreditamos que este trabalho de pesquisa aponta a necessidade concreta de interferir na realidade educacional brasileira. E dessa forma adentrar nas conjecturas, idéias e possibilidades para a demonstração real de que é possível fazer arte e educação a partir da dança do Marabaixo e demais manifestações culturais e religiosas do povo brasileiro.

Contribuições como esta certamente exigem que haja uma reformulação na concepção de currículos, escola e de sua função estrutural e estruturante dentro da sociedade brasileira. É preciso que a escola se prepare para conviver respeitosamente com a diversidade e com o pluralismo cultural. Para tanto, precisa conhecer e valorizar o conhecimento que o educando traz de sua base familiar, cultural, religiosa e de comunidade e ampliá-lo a partir de um diálogo com o saber científico.

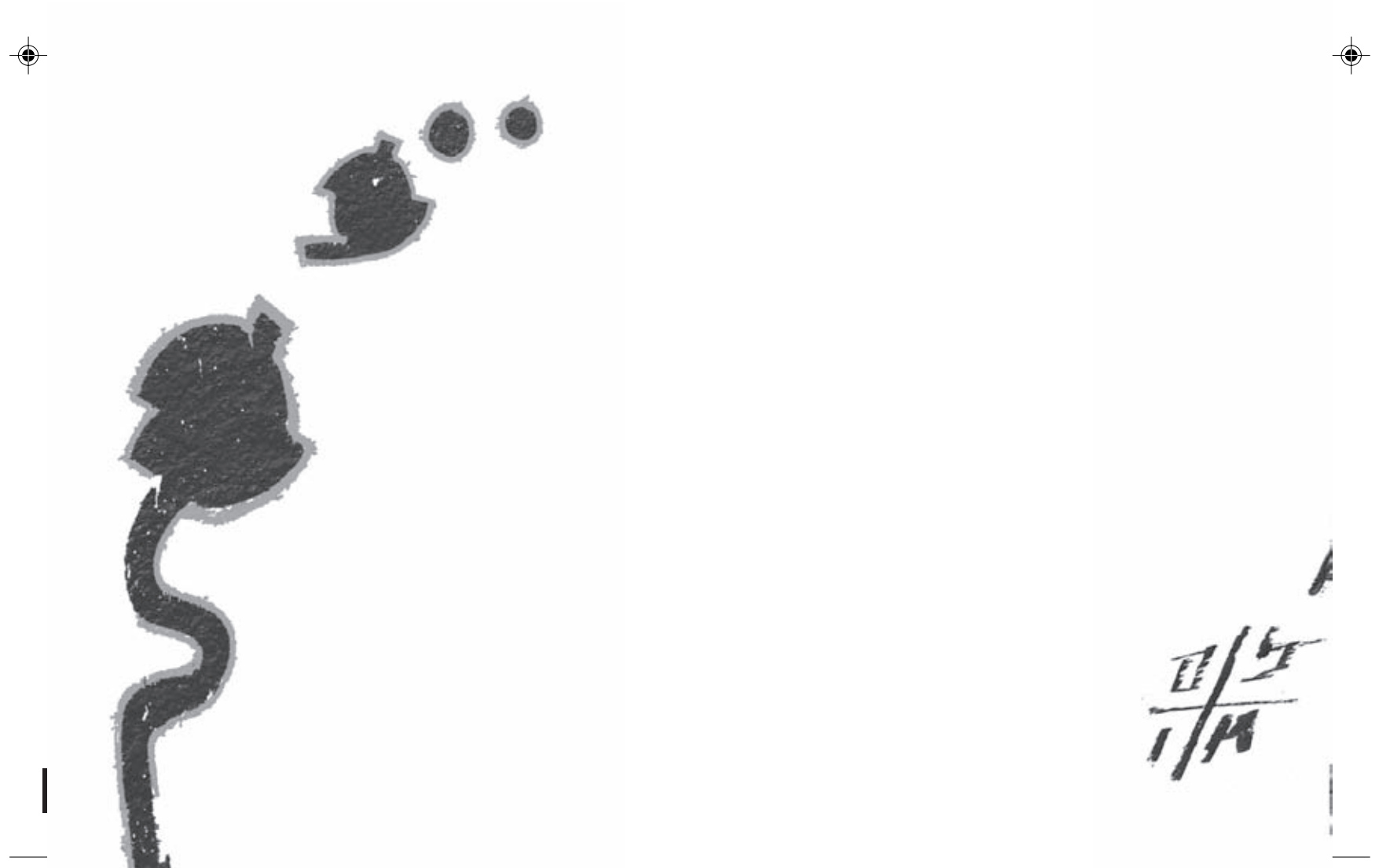
Dessa maneira, pensamos que a escola, que é inóspita e insípida para boa parte dos educandos afrodescendentes, poderá se transformar em um ambiente possuidor de encanto e magia, fazendo que o educando se sinta instigado, motivado e desejoso de potencializar o conteúdo apreendido em sala de aula com o seu cotidiano e projeção de futuro. Além disso, fazer com que o educando não-afrodescendente perceba que o mundo é composto por seres humanos de vários matizes, culturas, religiões e costumes. Se ele abrir a janela e olhar o mundo, perceberá que a diversidade é riquíssima e nos apresenta a possibilidade de interagir e conviver com as especificidades e, por isso, ampliar nossa visão, percepção e concepção de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

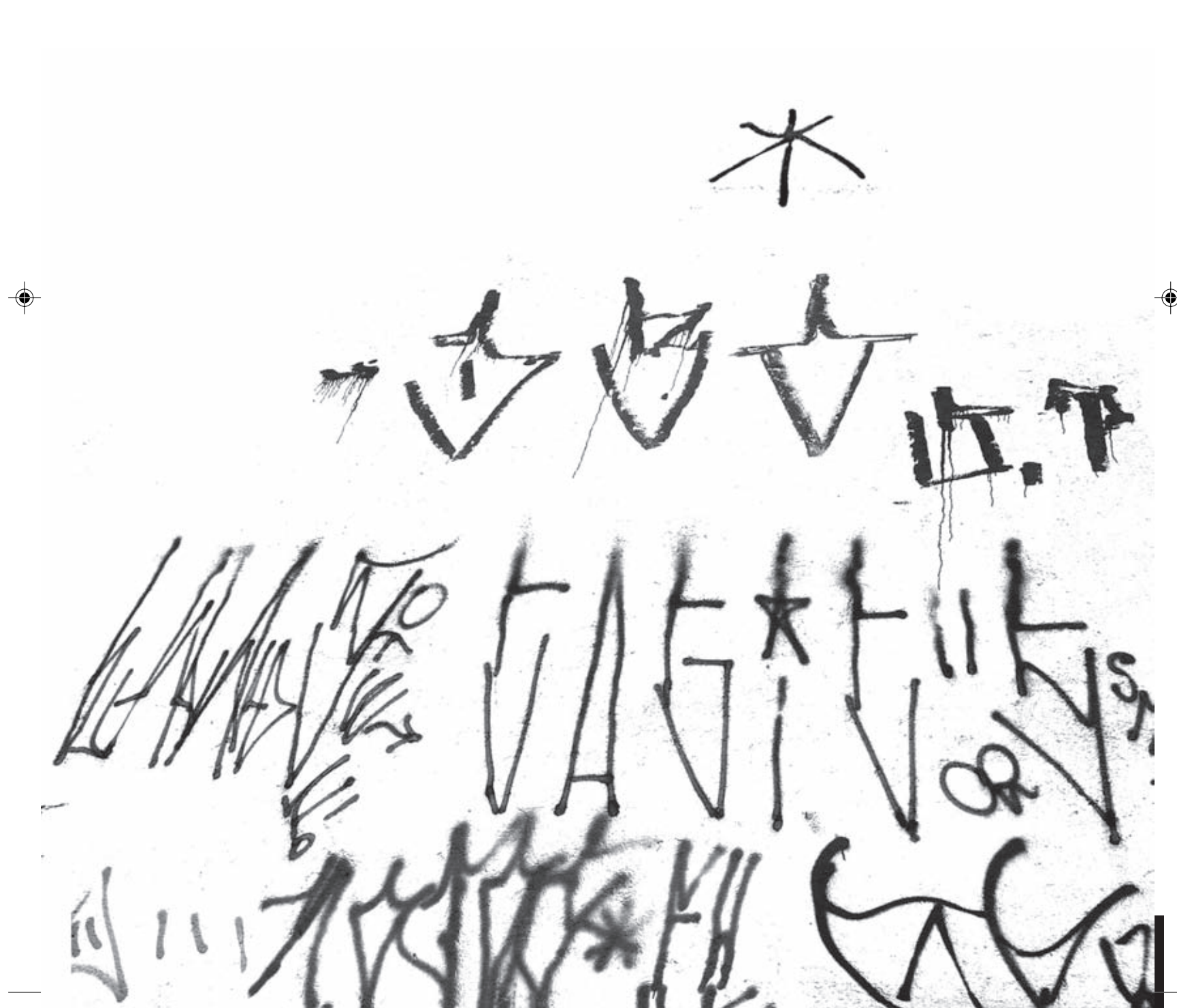
- Alves T. *Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras*. (Tese de Doutorado). Natal, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.
- Alves N, Leite GR (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Béjart M. *Um instante na vida do outro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Cacciatore OG. *Dicionário de cultos afro-brasileiros*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- Canto FP. *A água benta e o diabo*. Macapá: Fundação de Cultura do Estado do Amapá, 1998.
- Cavaleiro ES. *Do silêncio do lar ao racismo escolar: racismo, preconceito e discriminação*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- Couceiro SM. *O negro na televisão de São Paulo: um estudo das relações raciais*. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.
- Cunha Júnior H. Africanidade, afrodescendência e educação. *Educação em Debate*. Fortaleza, 2001, v. 2, n. 42.
- Oliveira I (coord.). "Relações raciais e educação: alguns determinantes". In: Cunha PMC. *Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola*. Niterói: Intertexto, 1999; p. 69-79. (Cadernos PENESB, 1).
- Dias LR. *Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma pergunta, muitas respostas*. Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.
- Ellmerick L. *História da dança*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ricardi, 1962.
- Fernandes F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- Freire P. *Pedagogia do oprimido*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- Gallo S. "Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar". In: Alves N, Garcia RL (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, 2001.
- Garaudy R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- Godoy EA. "Refletindo a construção do autoconceito e da auto-estima pela criança negra". In: Lima IC, Romão J, Silveira SM (orgs.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999; p. 73-88. (Série Pensamento Negro em Educação, 6).
- Halbwachs M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001.
- Laban R. *Modern educational dance*. S/I, 1975.
- Laing RD. *O eu dividido*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1969.
- Lewin K. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- Loureiro SAG. *Identidade étnica em re-construção: a resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.
- Moura CA. Curso de introdução à história da África para professores de primeiro e segundo graus. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63, p. 77-78.
- Munanga K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.
- Paré M. "O desenvolvimento da auto-estima da criança negra". In: Trifunho V. *Aspectos da negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.
- Pereira JBB. *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- _____. *O negro no rádio e na televisão brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1983. (Cadernos Cândido Mendes: Estudos Afro-Ásiáticos).
- Ribeiro R. *Religião e relações raciais*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação, 1956.
- Rodney W. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Lisboa: Bogle/L'Ouverture, 1975.
- Santos IF. *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluri-cultural de dança-arte-educação*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1966.
- Santos M. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Schiller F. *A educação estética do homem (numa série de cartas)*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- Silva AC. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2003.
- _____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAD/CED, 1995.
- Souza EF. *Entre o jogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções*. Recife: Editora da UFPE, 2001.
- Terrey W. "History of dance". In: Chojoy MPW. *The dance encyclopedia*. Nova York: Simon and Schuster, 1967.
- Thompson P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Vieira PL. *Marabaixo, dança afrodescendente: reconstruindo a identidade do negro amapaense*. Relatório final apresentado no III Concurso Negro e Educação, 2004.



POLÍTICAS PÚBLICAS



11/14





O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia

MARILENA DA SILVA

GRADUADA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
perolanegra_go@ig.com.br

ORIENTADORA
MARLY SILVEIRA (UFG)

Teremos de ter paciência para voltar ao trabalho; teremos de ter forças para refazer o que foi desfeito; forças para inventar em lugar de imitar; forças para imaginar nosso caminho e desobstruí-lo das formas estereotipadas, das formas petrificadas que o atravancam (Jean Ziegler, 1972, p. 12).

Este texto tem como referência nossa investigação sobre os caminhos que estão sendo trilhados para a implementação da Lei Municipal 7.207/93 e da Lei Federal 10.639/03 nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia. Essas leis prevêm, entre outras medidas, a inclusão obrigatória de conteúdos programáticos sobre história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Entretanto, para que essa norma curricular seja efetivamente cumprida pelas escolas, é preciso reunir as possibilidades e recursos para enfrentar os desafios postos a essa inovação.

As raízes do trabalho investigativo estão na experiência docente da autora na área de história e em seus estudos anteriores, motivados pela percepção de uma quase completa ausência de representação do afro-brasileiro, tanto nas discussões quanto nos currículos escolares, nos planos de ensino e nos livros didáticos com os quais a autora interage como professora de História da rede pública estadual de Goiás. Verificou-se que a África, quando estava presente em texto escrito e em ilustrações, de forma implícita ou explícita, em geral representava o lugar de povos sem história, caracterizados como “bandos pré-históricos”, como representantes do pensamento mágico (feitiçaria, fetichismo, etc.), da pobreza e da desorganização social. Não havia uma preocupação dos autores estudados em especificar e articular as referências e relações que estabelecem com o contexto cultural daqueles povos, podendo assim dar margem a interpretações dúbias e estereotipadas a respeito dos afro-brasileiros e dos africanos. Ao mesmo tempo, os textos analisados não incorporavam os resultados de estudos e pesquisas recentes sobre história da África, culturas africanas e sobre as culturas de seus descendentes (Silva, 1998, p. 38).

A conclusão desse primeiro trabalho levou à formulação de outras questões para tratamento mais aprofundado. De fato, representou uma iniciação nesse debate sobre a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de nosso país. Os esforços foram direcionados na tentativa de contribuir, ainda que brevemente, para a necessária e urgente reflexão sobre os fatores que motivam a exclusão ou um tratamento reducionista da história da África e do afro-brasileiro nos currículos, programas e materiais escolares.

O propósito central da pesquisa foi, por um lado, examinar se, e de que forma, programas, propostas e planos curriculares atendem às orientações da referida legislação. E, por outro lado, constatar se as omissões e lacunas comumente presentes no tratamento da história, da cultura, do trabalho e da resistência negras, no Brasil e no continente africano, estão sendo revistas no planejamento de ensino dos professores. Além de confirmar o que já estava evidente no Estado de Goiás, o objetivo foi entender, constatar e mapear os fatores que seriam determinantes de dificuldades para o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas da rede municipal de Goiânia. E também compreender os esforços políticos e pedagógicos para dar efetividade às determinações legais que instituem a obrigatoriedade desse ensino.

Os focos de observação e análise foram as diretrizes legais, os programas e propostas curriculares da rede pública municipal, dados de entrevistas com professores do ensino fundamental e de seus respectivos planos docentes.

Nesse sentido, o trabalho foi feito em três fases. Na primeira, procedeu-se ao estudo temático, constituído de levantamento, seleção e análise de bibliografia referente aos tópicos: história da África, afrodescendência e educação. A fase seguinte teve como tarefa básica conhecer os procedimentos de gestão utilizados pelos órgãos governamentais selecionados, responsáveis pela condução do processo de implementação da Lei Federal 10.639, através de observação local, em visitas. Ainda nessa fase de campo, foram entrevistados professores do ensino fundamental e coletados seus planos de ensino anuais de 2003 e 2004. Na terceira fase realizou-se a organização, análise e relato das informações.

O encaminhamento daquelas metas permitiu uma apreciação dos desafios postos à efetiva implementação das normas educacionais em estudo e das possibilidades de serem superados, levando a um conjunto de observações, tais como:

- há uma riquíssima produção acadêmica disponível, tanto sobre história africana quanto sobre história do africano no Brasil, sobre cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais;
- existe um desrespeito à avançada e ampla legislação educacional e anti-racista federal, estaduais e municipais, atualmente em vigor;
- a formação dos profissionais da educação, em especial dos professores de história e literatura brasileiras, não inclui, ou inclui insuficientemente, conhecimento da participação africana e afrodescendente na história e na cultura brasileira e universal;
- há uma urgente necessidade de capacitação dos profissionais da educação em atividade, com vistas ao cumprimento da legislação anti-racista e da própria LDB;

- os livros didáticos, em sua maioria, não incorporaram a produção de conhecimentos de história da África e sobre a presença afrodescendente na história do Brasil.

Nos limites do estudo, pretendeu-se apontar elementos para o desenvolvimento de uma metodologia de orientação pedagógica para abordagens étnico-raciais. É importante colocar que o próprio processo investigativo constitui os elementos para uma metodologia de orientação no desenvolvimento daquelas abordagens, em cumprimento às determinações da legislação analisada.

Os conceitos e procedimentos de análise foram utilizados respeitando a compreensão de que o esclarecimento sobre a construção histórica das relações sociais, especialmente na educação das crianças e adolescentes, é uma medida preventiva fundamental contra a permanência das estruturas sociais e culturais que dão sustentação a todas as formas de intolerância, de xenofobia, de discriminação e de racismo.

A partir do desenvolvimento de conceitos como África, afrodescendência e educação, organizamos um referencial para fundamentar os procedimentos de análise dos dados, a fim de ler a realidade da escola e participar da construção de concepções que pretendemos desenvolver com essa temática.

Por outro lado, os conceitos e leituras teóricas, referentes à história da África e às relações étnico-raciais negras, ajudaram a entender melhor nossas próprias críticas e apontamentos na direção da escola que queremos. Foram também focos de luz para ler o cotidiano da escola, o que e como se ensina, numa verdadeira discussão conceitual, habilidade que os educadores deveriam desenvolver para que as abordagens do saber escolar fossem menos superficiais e reducionistas, pois seria o início de transformações educativas.

Alguns pressupostos para a implementação de políticas públicas curriculares, incentivadas pelas diretrizes em pauta, constituem interesses centrais deste estudo, tais como contribuir para a criação de formas de cooperação entre os agentes envolvidos na produção institucional de estudos e pesquisas, nas atividades do movimento social negro e no estabelecimento de ações específicas para a promoção da igualdade racial. No mesmo sentido, interessa identificar, acompanhar e documentar o processo de elaboração de propostas com abordagem de história da África e temáticas étnico-raciais nas atividades escolares, em especial nos planos docentes em desenvolvimento ou em vias de apresentação na rede pública municipal de ensino em Goiânia. Outro procedimento experimentado consiste na documentação e sistematização, em forma de subsídios, para o desenvolvimento de estratégias de capacitação, apoio e acompanhamento na implementação de abordagens étnico-raciais nos programas e planos de ensino.

A LEGISLAÇÃO ANTI-RACISTA NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

As políticas públicas de promoção da igualdade racial, através das chamadas “ações afirmativas”, fortalecem-se em consonância com as orientações e as recomendações do Plano de Ação, aprovado e ratificado por mais de 150 países na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. O Brasil reconhece a urgente necessidade de resgate dos valores civilizatórios africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação, desde a Constituição de 1988. Nessa conjuntura, é importante destacar que no contexto do trabalho na área da educação e no campo das entidades sociais negras, ainda que a Lei 10.639/03 recomende “(...) o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”,¹ percebemos que mesmo assim a existência de legislação anti-racista, embora indique conquistas, não garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes afrodescendentes nos ambientes escolares de nosso país.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História retratam uma escola que nas últimas décadas incorporou diferentes processos de aprendizagem, quando foram difundidas percepções do papel que desempenham os materiais didáticos, os instrumentos e significados das avaliações e as funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor (Ministério da Educação, 1997, p. 4). Os mentores dos PCNs enfocam que essas novas percepções têm levado à proposta de renovação curricular, apesar de estudos demonstrarem as distâncias que separam o currículo formal, elaborado por especialistas e instituições, do currículo real, que efetivamente ocorre na sala de aula. Relatam que as escolas vivem hoje contradições, mantêm articulações com as esferas políticas e institucionais, incorporam expectativas provocadas por avaliações para ingresso no ensino médio ou superior, buscam contribuições de pesquisas e estão sensibilizadas para as demandas sociais e econômicas das famílias, dos alunos e dos diferentes setores da sociedade.

Constatamos, nos Parâmetros Curriculares de História, que um dos objetivos da permanência da História no atual currículo escolar é contribuir para a construção da identidade. Para alcançá-lo, esses parâmetros sugerem o estudo de questões contemporâneas, pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde moram os estudantes, da sua região, do seu país e

do mundo. Nesses espaços encontramos propostas pedagógicas concretas de trabalho que favorecem a construção, pelo próprio aluno, de noções de diferença, de semelhança, de transformação e de permanência. Tais noções auxiliam na identificação e na distinção do “eu”, dos “outros” e do “nós”; das práticas e dos valores comuns ou conflitantes de nossa cultura e de outras culturas; e das continuidades e descontinuidades das práticas e relações humanas no tempo e no espaço (Silva, 1998, p. 47).

Percebe-se, portanto, que os novos parâmetros curriculares abrem um mundo de possibilidades de desenvolvimento de temas relacionados às questões étnico-raciais e que permitiriam uma contribuição efetiva, por parte da disciplina de história, na formação da cidadania e na construção da identidade dos afrodescendentes. Entretanto, essas propostas pedagógicas nos levam à reflexão sobre o distanciamento entre a teoria e a prática instituídas nos programas curriculares mínimos do ensino fundamental no Estado de Goiás. A permanência do antigo currículo deve ser identificada como uma resistência, uma dificuldade ou uma incapacidade dos educadores em se adaptar à nova proposta?

Compreendemos que a garantia de educação democrática é um bem e um dever tanto do município de Goiânia como do Estado de Goiás, cuja Constituição estabelece ser necessário preservar e mesmo promover seu desenvolvimento nas “comunidades” afrodescendentes, como também evitar a folclorização e mercantilização do acervo simbólico-cultural do qual são os principais produtores. No artigo 156, capítulo III, a Constituição garante uma educação não diferenciada, através da preparação de seus agentes educacionais e da eliminação de todas as alusões discriminatórias à mulher, ao negro e ao índio, no conteúdo do material didático. Verifica-se, portanto, que a inclusão de conteúdos programáticos sobre história da África e a cultura de vertente afro-brasileira no currículo de História das escolas públicas municipais fará vigorar a própria Constituição de Goiás, especialmente a Lei Municipal 7.207/93 e a Lei Federal 10.639/03 que atualiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A casa legislativa municipal da capital goiana, de forma progressista e pioneira, já em 1993 aprovava a Lei Municipal 7.207, sobre o combate à discriminação racial e ao racismo. Com invulgar sensibilidade, atentava para o importante papel da educação e do currículo escolar para a modificação das imagens inverídicas, estereotipadas e preconceituosas sobre a história da África e dos africanos, bem como sobre a participação dos afrodescendentes na formação do povo e do patrimônio cultural, econômico e social brasileiro.

É nos seguintes termos que se manifesta o legislador goiano:

Art. 1º O Poder Público Municipal, na área de sua competência, assegurará meios eficazes que visem coibir a prática do racismo, crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

¹ Redação dada pela Lei n. 10.639 para o § 1º do artigo 26-A da LDB.



Parágrafo único – O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas: (...) IV – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Silva Jr., 1998, p. 146).

A não-implementação, até o presente momento, da lei referida demonstra o descaso com o cumprimento da legislação anti-racista, que não é, infelizmente, exclusividade goiana. Isso tem se repetido em outras capitais e cidades por todo o território nacional, confirmando, como há muito vêm denunciando os movimentos sociais negros, a incapacidade da sociedade brasileira – no caso por meio de seus representantes nos poderes executivos – de perceber a crueldade do racismo e da discriminação racial, e de compreender a necessidade de efetivas políticas públicas para o seu combate e futura eliminação.

Ainda assim, como importantíssimo resultado de históricas lutas, denúncias e proposições dos grupos e entidades dos movimentos sociais negros brasileiros, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal 10.639, de 9/1/2003, a qual, alterando a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura africana e afro-brasileira”. Mais abrangente e completa na sua redação, a legislação federal aludida especifica que o conteúdo programático de história e cultura africana e afro-brasileira, deverá dar atenção especial às áreas de educação artística, literatura e história brasileiras².

Com vistas a regulamentar a alteração trazida à LDB, pela Lei 10.639/2003, foi elaborado e aprovado em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 0003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse histórico parecer busca orientar o cumprimento da Constituição Federal, bem como dos artigos 26, 26A e 79B da LDB, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito ao conhecimento das histórias e culturas que compõem a nação brasileira, isto é, o acesso às diferentes fontes da cultura nacional para todos os brasileiros (CNE/CP, 2004, p. 1).

É importante ressaltar que esse Parecer – fruto de uma longa caminhada de experiências em constituições estaduais, leis orgânicas municipais e leis ordinárias – junta-se e reforça as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096/1990) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001). Seus relatores destacam as contribuições dadas por meio das “reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX”, as quais “(...) apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (CNE/CP, *op. cit.*, p. 1-2).

² Redação dada pela Lei 10.639 para o § 2º do art. 26-A da LDB.

A Lei 7.207/93, legislação municipal que obriga o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas de Goiânia, já conta com mais de dez anos de aprovação sem qualquer iniciativa de implementação efetiva no município. As ações que se verificam, tanto na Secretaria do Estado como na Secretaria Municipal de Educação, ainda são pontuais, ou seja, são pequenos cursos de história da África ou de questão étnico-racial nas Jornadas Pedagógicas anuais. Não registramos, até o momento, diretrizes que possibilitem um aprofundamento da formação dos professores na questão de história da África e/ou na questão étnico-racial brasileira. Nesse mesmo sentido, não presenciamos a existência de proposta curricular municipal contemplando uma sugestão de inclusão desses conteúdos programáticos.

Apesar desse importante aporte legal anti-racista e de uma volumosa produção científica, percebe-se a falta de uma iniciativa conjunta dos pesquisadores, dos movimentos sociais, dos educadores e das instâncias governamentais com vistas à efetiva implementação da legislação em questão. A inclusão da história da África e da questão étnico-racial nos currículos escolares de Goiânia ainda está por ser feita. Refletindo a esse respeito, Hédio Silva Júnior (2002, p. 12), um dos maiores estudiosos da legislação anti-racista do Brasil, diz: “Quiçá o presente texto colabore (...) [para] que a noção de igualdade racial no sistema de ensino deixe de ser letra morta da lei e passe a designar um dado da realidade.”

PASSOS E DESCOMPASSOS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL

Alguns trabalhos com o objetivo específico de indicar procedimentos e prestar assessoramento técnico e pedagógico aos sistemas de ensino, para a aplicação da Lei 10.639/03, já se encontram disponíveis aos interessados. A leitura dos documentos coletados baseou-se, inicialmente, no conceito de representação social. Essa idéia sobre os significados da linguagem nos serviu como pano de fundo para o estudo, e nos auxiliou a compreender a necessidade de se construir o perfil da África e da afrodescendência que pretendemos ver desenvolvido nas salas de aula. Tal conceito também nos ajudou na apreciação das entrevistas e na leitura dos planos docentes, servindo de base para a percepção e análise das entrelinhas, das contradições e dos distanciamentos entre aqueles discursos e as práticas efetivas, reveladoras do nível de sensibilidade dos agentes da educação consultados para com o tema.

Chartier (1987, p. 20) propõe que se tome o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado. Segundo ele, a representação pode manifestar-se sob



a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a representação como dado a ver com uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém.

Pensando que as representações são construídas, podendo transformar a qualidade dos processos de enunciação e comunicação em geral, nossas análises tentaram decifrar as representações para a história da África e cultura afro-brasileira dadas pelos atores sociais envolvidos, a partir de seus lugares e de seus interesses específicos. Relatórios escritos indicam diversas ações necessárias à efetivação do que determina a lei federal, referem-se a uma organização documental, a uma intenção de busca da produção de material referente ao assunto, e a um interesse em incluir as iniciativas do movimento social negro brasileiro no processo de formação e sensibilização dos profissionais da educação.

As leituras nos remetem diretamente a Silva Júnior (2002), quando este autor se refere ao distanciamento existente entre “as letras mortas da lei” e os dados da realidade no sistema de ensino brasileiro. Verificamos que os pontos positivos demonstrados, por exemplo, em documento do MEC não se refletem no teor de outros, de âmbito local, com a mesma força significativa. Da ótica das representações sociais de Chartier (1987, p. 58), observa-se que os textos, embora aspirem à universalidade de diagnósticos confiáveis, apresentam contradições decorrentes da posição e dos interesses sociais de quem os formula. Ou seja, ainda que o documento se edifique em bases teóricas consistentes, advindas do acúmulo de pesquisas, bem como de discussões e demandas do movimento social negro, nota-se um distanciamento com relação ao representado no texto ministerial e a realidade local do sistema de ensino que pretende refletir.

Assim como ocorre em relação à avançada legislação anti-racista brasileira, também as orientações e sugestões da documentação produzida pelo Ministério da Educação, as quais deveriam ser encaminhadas pelas instâncias governamentais estaduais e municipais da educação, não se efetivam em mudanças concretas no ambiente escolar, especialmente no ensino dos conteúdos que estamos tratando. Prova disso é a recorrente queixa dos professores consultados quanto à falta de orientação no trabalho temático, de apoio institucional, de material específico, de formação e de atualização profissional. Como se percebe nitidamente no seguinte depoimento:

Eu trabalho com muita autonomia, então ninguém diz nada. Nem contra nem a favor. Não importa qual conteúdo que eu esteja trabalhando, isto nem é colocado em questão. Simplesmente eu trabalho o que quero trabalhar, então tenho autonomia para trabalhar estes conteúdos. Então, não há nada relativo à cultura afro-brasileira que seja incentivado ou negado³ (prof. Maria).

Por um lado, temos um documento ministerial que se posiciona em consonância teórica com as diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional

da Educação, em seu Parecer CNE/CP 003/2004, e, por outro lado, nota-se a inexistência de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, para a efetiva implementação da Lei Federal 10.639/03. Para exemplificar, em documento de educação municipal denominado “Ações e Concepções 2001-2004”, encontramos, em diferentes pontos, referência aos aspectos cor e etnia como elementos de diversidade a serem contemplados sob a ótica da *inclusão social* universalista. Nessa forma de abordar, defender a educação “como direito de todos os indivíduos, independentemente de origem social, de sexo, de cor, de etnia, de credo e de diversidades físicas, mentais ou sensoriais”⁴, já significa garantir o atendimento das especificidades dos estudantes afrodescendentes. A inclusão social para a rede municipal goianiense se traduz também, segundo o documento em análise, na “valorização da cultura popular no cotidiano da unidade educacional, reforçando a legitimidade dos hábitos, valores e atitudes da maioria da população e, em específico, dos usuários da escola pública”⁵. Ora, os principais usuários dessa escola e também produtores da cultura popular são, reconhecidamente, os afrodescendentes. Então, por que não nomear sua origem e sua identidade?

Nota-se também, em contatos diretos com dirigentes, a transferência de responsabilidade para o movimento social negro, evidenciando um certo descompasso de órgãos descentralizados para com as discussões nacionais mais amplas, tanto no MEC quanto no CNE. Nos documentos dessas instâncias federais sobre o tema, é apontada, como fator essencial ao processo de implementação da legislação em foco, a efetiva articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudos afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais. Para seu sucesso, esse processo de reformulação escolar, dado seu forte componente político, depende da ação conjunta, cooperativa, dos diversos setores sociais locais.

Infelizmente, ainda sentimos a ausência de política institucional específica para o cumprimento das leis em análise. Existe o entendimento, por parte dos gestores da educação, de que ações pontuais, como os minicursos ou eventuais cursos de atualização de professores, representam toda a estrutura e todo o apoio necessário disponibilizados pelas secretarias.

ALGUNS DESAFIOS, POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS, CONSIDERANDO A VISÃO DE ESTUDIOSOS E DE EDUCADORES ENVOLVIDOS

A principal questão que tentamos responder ao longo da investigação foi: como enfrentar os desafios e realmente implementar as referidas leis?

Para isso, é preciso compreender quais as possibilidades acessíveis, em termos de conteúdos, concepções e recursos pedagógicos,

³ Excerto de entrevista concedida por professora do ensino fundamental da rede municipal para o presente trabalho em outubro de 2004.

⁴ SME, idem, p.9.

⁵ SME, idem, p.10.



para a promoção da igualdade racial e, especificamente, para atender às recomendações das leis em estudo. As entrevistas com professores do ensino fundamental foram essenciais para conhecer a realidade do cotidiano escolar com relação aos temas raciais desenvolvidos nas aulas e na própria trajetória dos professores. Alves (2004, p. 3) ressalta a importância da pesquisa por meio de entrevistas e diz:

(...) essas pesquisas têm permitido discutir que as teorias, os conceitos e os métodos que, com o desenvolvimento da ciência na Modernidade, aprendemos a incorporar como 'base' das pesquisas (...) devem ser entendidas/entendidos como limites ao conhecimento necessário que precisamos desenvolver dos/nos/ com os cotidianos e entre eles, o escolar.

Essa análise das condições detecta algumas constantes indicações na visão dos professores. Entre elas, a quase total ausência de apoio de uma política ou projeto político-pedagógico que valorize essa área de conhecimento, sobretudo a cultura afro-brasileira. Uma demonstração da falta de apoio está na fala dos professores quando perguntados sobre qual sua experiência com o trabalho de história da África e cultura afro-brasileira na sua prática pedagógica. Todos responderam que não receberam formação sistematizada para esse tipo de atuação, e que passaram a conhecer com alguma profundidade tais conteúdos a partir da participação no curso de atualização África, afrodescendência e educação, realizado em 2003, como mostra o trecho abaixo:

Trabalho, assim, não profundamente. (...) tentando repassar um pouco do que aprendi dentro do Curso [de extensão África, Afrodescendência e Educação] até desmistificar um pouco a questão que também estava arraigada em mim, a questão da África ser pobreza e ter toda aquela coisa que passam, aquela gama de informações que foram passadas através de filmes, através desta cultura européia na cabeça da gente, do negro. Foi um curso que me abriu, assim, de certa forma, pra ver um pouco desta cultura. E, também, o outro empecilho maior de se trabalhar a questão da África, também, é minha própria formação. Eu não tenho essa contribuição de estar fazendo um curso pra eu estar me aperfeiçoando dentro do conteúdo⁶ (profa. Raquel).⁶ [grifo nosso]⁷

Os depoimentos apontam a necessidade imediata de formação e capacitação docente. Ao mesmo tempo, indicam que há educadores preocupados em pensar estratégias pedagógicas e ações inovadoras. E, principalmente, a fim de enfrentar a responsabilidade de superar ações pontuais e colocar na prática cotidiana das educadoras e educadores a questão da diversidade étnico-cultural e os conteúdos de história da África. Algumas reflexões apontam na direção de uma reestruturação das práticas pedagógicas, ou seja, ter de redimensionar de fato as ações educativas, assentando-as em consistentes fundamentos sócio-históricos, dentre outros.

Diversos estudiosos brasileiros vêm pensando o continente africano em sua histórica relação com o Brasil, no intuito de apresentar propostas de estudo e ensino nas universidades e nas escolas brasileiras. Cunha

Júnior (1999) oferece uma sugestão de programa em que procura também desfazer as posturas que dividem a unidade cultural da África em norte e sul do Saara, em árabe e negra. Não se distanciando de outras indicações de estudo e ensino de história da África, utiliza principalmente a expansão tecnológica do ferro para mostrar sua integração e a existência de civilização material em todo o continente, e não apenas em regiões isoladas como habitualmente se acreditou e divulgou.

Nesse programa, a idéia principal é possibilitar uma melhor compreensão da participação material, cultural e intelectual dos africanos e afrodescendentes na sociedade brasileira colonial e pós-colonial. O enfoque do autor centra-se em reinterpretar os elementos culturais africanos no Brasil, sob a luz da sua participação na história brasileira. Conforme Cunha Júnior (1999, p. 64), neste cenário as diversidades africana, indígena e européia vão se confrontar em um novo contexto histórico, visto como constante e dinâmico, sendo todas elas aquisições culturais provisórias e em transformação.

Contrariando essa proposta de um programa que leve a conhecer e relacionar os contextos históricos africano e afro-brasileiro, a apresentação destes conteúdos em sala de aula aparece compartimentada, como nos revela o depoimento a seguir:

A historiografia que nós trabalhamos, trabalha a cultura afro-brasileira como uma mera ilustração, como uma exceção, como um capítulo à parte não integrado. Então, eu acredito que tem que vir de cima uma mudança neste pensamento, com a participação dos professores para opinarem em relação ao que eles querem. Por que nós temos a cultura afro-brasileira como uma cultura que não está integrada, como se África e Brasil não fossem integrados ao nosso mundo. E é integrado, mas quando você vê como é trabalhado pelos professores, eles também trabalham como exceção: "ah, então agora, este mês, a gente vai ver cultura afro-brasileira" (profa. Maria).

Recomendando a seleção bibliográfica como uma das primeiras tarefas para se estudar história africana, Cunha Júnior (1999) refere-se às dificuldades apresentadas pela carência de publicações em língua portuguesa. Para isso, informa que a literatura internacional referente à história e à cultura africana teve uma enorme expansão nas décadas de 1980 e 1990, tendência não acompanhada pelas editoras brasileiras. Em que pese esse fato, apresenta-nos algumas sugestões de importante documentação de fácil aquisição no Brasil, já naquela época. Mesmo assim, nossos professores entrevistados reclamam de forma constante sobre a falta de bibliografia e outros materiais sobre o tema:

Primeiro é a falta de informação da minha parte também, e outra é a escassez de material que não tem. Eu, por exemplo, queria trabalhar arte, a questão da arte, e fui atrás de uma amiga minha que é formada em Artes e ela não tem material ou informação sobre a arte africana. Quer dizer, aí as pessoas dizem: tem que pesquisar na internet. Eu não tenho, eu não tenho nada de arte. Então a dificuldade é estar encontrando material para se trabalhar (profa. Beatriz).

⁶ Os nomes dos professores são fictícios, sugeridos como pseudônimos a constar no relatório.

⁷ Excerto de entrevista concedida por professora do ensino fundamental da rede municipal para este trabalho em 23 de agosto de 2004.



Ki-Zerbo (1999, p. 9) destaca esse fato dizendo que “não se passa mês nenhum no mundo sem que sejam publicados vários livros sobre a história da África”, numa demonstração da valorização do passado deste continente. Diz também que, “para os africanos, trata-se da procura de uma identidade por meio da reunião dos elementos dispersos de uma memória coletiva”. E ressalta ainda que “durante a colonização, a sua história não passava de mero apêndice, de acréscimo à história do país colonizador”. Significa que houve um movimento de resgate histórico, no qual os novos historiadores da África “assemelham-se um pouco ao escravo libertado que se põe à procura dos seus e quer saber a origem dos antepassados”. Esse também quer “transmitir aos filhos aquilo que encontrou. Daí a vontade de integrar a história africana nos programas escolares.”

Transpondo para a realidade de nosso país, o estudo da história da África representa, para os estudantes brasileiros, principalmente para os afrodescendentes, mesmo que de início inconscientemente, o resgate de uma identidade africana negada e ocultada. Em face dessa realidade e diante da nova legislação em análise, a qual torna obrigatórios esses estudos destacando a cultura afro-brasileira nas escolas, o desafio é refletir sobre concepções e metodologias capazes de inovar os currículos de nossas escolas com a sistematização dessa área de conhecimentos. Para enfrentar esse desafio tem-se também que construir estratégias e conteúdos para a formação dos atuais e dos futuros professores em estudos sobre culturas de matriz africana e afro-brasileira. O cumprimento daquelas leis significa construir efetivamente uma nova prática pedagógica, democrática e que respeite a diversidade cultural e étnica brasileira.

Os professores reforçam a compreensão de que medidas institucionais são urgentemente necessárias para aproximar o cotidiano escolar e seus agentes à rica produção historiográfica e à periodização da história da África, decorrentes dos estudos, das investigações e das discussões relativas a este tema. Assim, os profissionais da educação terão tais produtos como norte para a confecção de seus planejamentos docentes e sua prática diária. Tal necessidade é conscientemente percebida por alguns professores entrevistados, e aparece em depoimentos como este:

Não é que eles mandaram para a escola. Não é uma coisa distribuída para as escolas, uma orientação deles para as escolas, não. Eu fui lá pessoalmente e pedi, se eles não tinham alguma coisa [referindo-se ao material sobre história da África e tema étnico-racial, que solicitou em órgão público de educação]. Eu que tive o interesse, fui lá, pedi. E eles procuraram lá e encontraram esse texto e me deram. Ele disse: 'A gente tem isso aqui.' Aí me deu (profª. Raquel).

Parece que alguns professores não têm dúvidas sobre o fato, destacado pelos estudiosos de temas referentes ao continente africano, de que, para se entender a África, é imprescindível o conhecimento prévio dos fundamentos da sua história. Nesse sentido, é preciso que se faça *a priori* um mergulho na situação física e humana daquele continente (Ferkiss, 1967, p. 20). Para tanto, nesta pesquisa foram estudados

textos da produção historiográfica em torno desses pontos, visando construir uma visão ou concepção fundamentada e atualizada ou, como diria Mudimbe (1994), “uma idéia de África”.

Observa-se que diversos africanistas têm uma preocupação em pensar o continente africano na sua diversidade histórica, social, política, geográfica, étnica, lingüística e, principalmente, no que se refere ao encobrimento e à ocultação sistemáticos da história desse continente. Os estudos africanos, segundo Ki-Zerbo (1982, p. 25), necessitam da utilização das três fontes principais do conhecimento histórico, quais sejam, os documentos escritos, a arqueologia e a tradição oral. Compartilhando dessa concepção, entendemos que a história da África deva ser estudada contando com aquelas três fontes fundamentais, com a interdisciplinaridade e com o envolvimento das fontes escritas não tradicionais, bem como com o apoio da lingüística e da antropologia, para uma rediscussão da própria concepção de história, inclusive com o reconhecimento de saberes recolhidos sob os procedimentos da chamada história oral.

Esse estudo deve ser acompanhado também de temas tais como a África como berço da humanidade (os primeiros *Homo sapiens sapiens*), a pré-história africana, as grandes civilizações na África (Egito, Kush, Núbia, Zimbábue, etc.), a difusão do ferro e as sociedades política e culturalmente complexas. Tudo isso proporcionaria ao estudante brasileiro uma visão mais próxima da realidade do continente africano, desde que enfocados nessa perspectiva metodológica.

Pereira (2003) enfatiza que há dois motivos básicos que nos obrigam a destacar os estudos sobre a África. O primeiro deles é o caráter de matriz histórica e cultural que os africanos e seus descendentes tiveram na sociedade brasileira, marcando decisivamente a nossa identidade nacional. O segundo é a importância intrínseca do continente na história. Ele protagonizou, por exemplo, um dos mais importantes processos do século XX, o da descolonização. Além do mais, as crescentes demandas da sociedade brasileira, em especial dos afrodescendentes, e o novo patamar em que o Brasil está se inserindo na cena internacional, exigem um tipo original de conhecimento sobre a África. Destaca que esse novo patamar não deve refletir uma visão eurocêntrica de tipo colonial, nem apresentar uma visão ufanista, como a que predominou nas primeiras décadas depois da descolonização. Há uma nova corrente historiográfica que, utilizando fontes e metodologias diversificadas, apresenta-se crítica e realista.

Toda essa riqueza historiográfica sobre a África e sobre sua relação histórica com o Brasil, da qual apontamos uma pequena parcela, precisa ser incorporada pelas políticas institucionais da educação como diretrizes curriculares, e apoiada por livros didáticos e outros materiais que traduzam aquela produção acadêmica, servindo de suporte às educadoras e educadores em sala de aula, como reivindicam em suas falas:

E o que nós percebemos é que as concepções... Estes livros didáticos não estão avançando neste sentido. Por mais que um livro seja chamado de progressista, que ele trabalhe África, mas não da forma



como tem que ser trabalhado. É trabalhada como exceção, não como algo que tem que ser incorporado à nossa história. Então, eu acredito que tem que se – e isto é algo que vem de cima, que vem do MEC – tem que se pensar nestas questões teóricas (profa. Maria).

Enfim, para superar o modelo de ensino de história do Brasil, que comumente trabalha a escravidão africana sem abordar a bagagem cultural trazida pelos africanos escravizados, deve-se destacar aqueles autores que tratam desta temática fazendo uma revisão da historiografia brasileira, aproximando-a não só da importância econômica do trabalho escravo, como também do papel dos africanos e de seus descendentes nas diversas formas de resistência e na recriação de sua religiosidade, dos seus costumes e formas sociais no Brasil.

AFRODESCENDÊNCIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DOCENTE

Conhecendo a importância dos currículos e dos planos anuais de trabalho das escolas, para inclusão da cultura afro-brasileira e africana na sua prática cotidiana, analisamos planos docentes, referentes aos anos de 2003/2004, de professores entrevistados. A intenção foi saber quais conteúdos relativos àquela temática estavam sendo trabalhados em sala de aula. Geralmente, as críticas feitas aos currículos e planos docentes referem-se às omissões quanto à questão étnico-racial negra, à cultura africana ou afro-brasileira e à história da África, bem como quanto às metodologias de ensino utilizadas. Observamos, também, como e de que forma a história e a cultura de matriz africana estão sendo representadas nesses planos anuais. O objetivo final foi verificar se, dadas as recorrentes ressalvas feitas aos currículos e planos anuais, já seria possível observar mudanças qualitativas no planejamento educacional. Antes de entrarmos no cerne dessa parte de nossa exposição, é bom precisar os conceitos utilizados nessa leitura para que se compreenda melhor a que aspectos nos referimos.

Nesse sentido, o conceito de *afrodescendência* é aqui apreendido como característica de alguém com ascendência africana ou algum aspecto cultural com fortes raízes no continente africano. Em Davis (2000, p. 19) encontramos a conceituação de *afro-brasileiro* como termo empregado “para se referir a tipos de produção cultural brasileira com importante influência africana”. Segundo o mesmo autor, esse termo é utilizado também para designar “grupos de pessoas (brasileiras) que reivindicam a identidade africana”, sendo pouco comum seu uso como referência a si mesmos ou a outros individualmente. Traz em si uma referência coletiva.

O conceito de *raça*, por sua vez, é entendido, no presente trabalho, como “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje

sobejamente superado” (CNE/CP, 2004, p. 5). Nas relações sociais brasileiras, convém esclarecer, o termo *raça* tem sido frequentemente utilizado a fim de “informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (CNE/CP, 2004, p. 6). Num sentido político e de valorização da herança deixada pelos africanos, a definição de *raça* tem sido ressignificada pelos movimentos negros brasileiros, em diferentes momentos históricos.

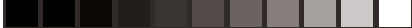
Ainda como expressão das tensas relações derivadas das diferenças de cor da pele e traços fisionômicos, bem como das diferenças de raízes culturais – visão de mundo, valores e princípios – entre os descendentes de africanos e outros grupos formadores da sociedade brasileira, como os indígenas, os descendentes de europeus e de asiáticos, emprega-se o termo *étnico* na expressão *étnico-racial*.

Dessa forma, o exame dos planos anuais fundamentou-se, principalmente, nos conceitos já explicitados nos debates acadêmicos e nas leituras que fizemos com relação às propostas e sugestões de enfrentamento e inclusão, na sala de aula, da questão étnico-racial brasileira. O suporte teórico e a elaboração de um roteiro prévio nortearam as apreciações, ao mesmo tempo em que nos ajudaram a enfocar diferentes questões abordadas nessa etapa.

Com vistas a exemplificar quais os conteúdos trabalhados sobre cultura afro-brasileira e história da África e em que ocasiões eles aparecem, foram selecionados os resumos das ações desenvolvidas e/ou previstas em 2003 e 2004, por escolas de atuação de dos professores entrevistados. Nessas diretrizes de ações a serem desenvolvidas pela escola, há uma preocupação em prever atividades pedagógicas que estimulem o espírito crítico dos alunos e os conscientizem para o exercício da cidadania. Como exemplos temos: Projeto Carnaval com Responsabilidade, Dia da Mulher: da luta à conquista, Projeto Dia do Trabalho: Mercado e Desafios, Projeto Voto Consciente, enfim várias atividades direcionadas para a especificidade de cada mês do ano. Verificamos, no mês de novembro, uma voltada ao Dia da Consciência Negra, porém sem nenhum destaque, apesar de ser o único momento em que o documento faz referência à temática da cultura afro-brasileira. Ao contrário, diversas outras atividades são apresentadas em forma de projeto, com título e subtítulo, algumas com indicação do período de realização e da delimitação e seqüência de ações em torno do tema.

Cabe apontar que, seguindo-se a lógica dos destaques às datas comemorativas e a alguns temas, delimitados conforme os meses, não há no calendário dessas escolas qualquer alusão ao Dia Internacional de Luta contra o Racismo (21 de março), ou mesmo ao Dia da Abolição da Escravatura (13 de maio), este último compreendido pelo movimento negro brasileiro como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.

Ainda que conscientes de que essa é a prática corrente e corriqueira nos ambientes escolares de nosso país, não compartilhamos dessa concepção pedagógica baseada em eventos pontuais e datas comemorativas, uma vez que damos ênfase à prática da transversalidade como veículo para a discussão constante e cotidiana dos temas ligados



à questão étnico-racial negra e à história e cultura afro-brasileira. Nossa postura acompanha não só a nova legislação em análise – a Lei 10.639/03 e a Lei Municipal 7.207/93 –, como os Parâmetros Curriculares de História (1997) e as orientações do Plano de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo (2002), mas também as históricas discussões do movimento negro e da produção acadêmica em torno da inclusão desses temas no campo da educação e, especificamente, nos currículos escolares, já mencionadas anteriormente.

Ao longo de nossa investigação, tanto nas visitas aos órgãos institucionais da educação e no exame dos documentos apresentados por seus representantes, como às entrevistas com os professores da rede municipal de ensino, podia-se inferir que o planejamento docente refletiria um atendimento pontual e desarticulado quanto à temática da história da África e cultura afro-brasileira em sala de aula. O exame dos planos docentes e dos projetos, aqui utilizados como exemplos, vem corroborar aquela primeira impressão. Fato interessante é que, mesmo não havendo um destaque desses conteúdos e temas nos planejamentos mais amplos das escolas, os professores interessados apresentam, freqüentemente, para o mês de novembro, propostas de projetos sobre o Dia da Consciência Negra. Tais projetos pontuais buscam envolver os alunos no tema, despertando-lhes a curiosidade e o interesse.

Em um dos exemplos selecionados, referente ao planejamento para o ano de 2003, a professora relata que o que a levou a trabalhar esse tema foi o fato de os alunos dessa escola serem negros na sua maioria, sendo uma grande parcela nortista ou nordestina, ou seja, “não são discriminados somente pelo fator racial”. Em tal experiência, desenvolvida em seis encontros, não estão envolvidos colaboradores externos, mas o interesse e a curiosidade dos estudantes foram despertados, como diz a professora, a partir do “depoimento da minha própria experiência enquanto negra e discriminada”⁹.

Segundo os objetivos constantes de um desses projetos, denominado A África do Sul é Aqui, o intuito da professora foi levar aos alunos “a conscientização de que se é negro, de que se é discriminado, de que existem outras formas de discriminação e como conseguir igualdade de direitos”, utilizando como subtópico a *identidade cultural* (religião, arte e literatura).

No tratamento dos conteúdos sobre história da África e cultura afro-brasileira, o projeto previa aulas expositivas e debates, exibição de filme sobre a realidade da África do Sul durante o regime do apartheid (*Sarafina, o som da liberdade*) e audição e discussão da música *Rodamundo*, de Edu Lobo e Chico Buarque de Holanda. Ao final das atividades do projeto os alunos teriam produzido um mapa do Brasil com fotos deles mesmos, representando os diferentes tipos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

Na mesma linha, o Projeto Mês da Consciência Negra teve “como objetivo resgatar os vultos negros da História do Brasil possibilitando à

criança e ao adolescente afrodescendente perceber que temos muitos heróis com os quais podemos nos identificar”⁹. Ele foi desenvolvido ao longo do mês de novembro de 2003, com a metodologia de aulas expositivas associadas a debates em torno de história e cultura afro-brasileira, audição de canções ilustrativas (*Mãe África, Canto das Três Raças, Xica da Silva, Kizomba - a Festa da Raça*) associadas a conteúdos de História do Brasil, utilizando como eixo os ciclos econômicos. A professora faz questão de frisar, durante a realização do Projeto, a origem africana da humanidade e as raízes culturais brasileiras na África. São destacados, a cada encontro, heróis brasileiros negros (Zumbi, Chico Rei, João Cândido) e heroínas negras (Dandara, Xica da Silva), bem como desconstruídos discursos falaciosos como a passividade do africano perante a escravidão ou a benevolência da Princesa Isabel quando da assinatura da Lei Áurea. Também são ressaltados os diversos momentos e as diferentes formas de resistência negro-africana ao regime escravista, como “através das fugas e organização de quilombos”.

No momento em que passamos a refletir sobre como os africanos e seus descendentes são representados nos conteúdos e nos recursos e materiais de ensino, em sua associação com os conceitos de inclusão e cidadania, convém recordar o que diz Chartier (1987) quanto às representações sociais serem construídas e se tornarem capazes de transformar algo ausente em algo presente e, por outro lado, de inverter o processo e fazer presente algo ausente. Voltamos às palavras desse autor a fim de chamar a atenção para o fato de que os planos docentes e os projetos analisados são representações que não guardam, necessariamente, compromisso direto com a realidade das salas de aula nas escolas goianienses.

A partir dessa premissa conceitual, é possível perceber que, naqueles projetos específicos para o mês da consciência negra, esses elementos estão sendo bem representados. Neles verifica-se que consta o entendimento de África como *berço da humanidade*, que há uma preocupação com o resgate da história afro-brasileira referindo-se aos seus heróis, suas revoltas e lutas pela liberdade, e a presença negra na composição étnica brasileira já consta das discussões e das propostas de atividades com os estudantes.

Além disso, o uso de recursos diferenciados – literatura infanto-juvenil, vídeos, músicas, dramatizações, colagens, poesias, oficinas e debates, cartazes e mapas étnicos – representa um avanço qualitativo nas abordagens metodológicas em torno do tema. No mesmo sentido, embora ainda restrito a projetos pontuais, o emprego de conceitos atuais, como os de cidadania e inclusão, relacionados adequadamente com os conteúdos programáticos de história da África e cultura afro-brasileira, aparece como uma constante nos exemplos analisados.

Um dos desafios que ainda se mantêm refere-se aos planejamentos de maior abrangência no contexto escolar, como os *planos anuais* ou *resumos das ações do ano*, em que não se verifica a efetivação da transversalidade. Isso quer dizer que, na prática cotidiana da maioria

⁹ Excerto do Projeto *A África do Sul é Aqui*, desenvolvido pela Profa. Madalena, no mês de novembro de 2003 (Anexo XVI).





das escolas, a temática étnico-racial negra e a história e cultura afro-brasileiras estão ausentes, em contrariedade direta ao que recomendam a LDB, em suas alterações dadas pela Lei Federal 10.639/03, os PCNs, o Parecer 003/2004 do CNE/CP, as constituições federal e estadual de Goiás e a Lei Municipal 7.207/93, todos documentos já analisados no presente trabalho.

Os reflexos da desarticulação e o distanciamento dos planejamentos docentes, e as políticas e propostas de inclusão das relações raciais nos programas escolares, acima expostas, atingem diretamente o cotidiano escolar. A inexistência de uma conexão entre as instâncias superiores da gestão da educação, em nível federal, estadual e municipal, e os praticantes do cotidiano escolar, ou seja, os diretores de escolas, os coordenadores pedagógicos, professores, alunos e seus pais, torna as diretrizes legais e normativas irrealizáveis na prática.

Tal situação se reflete na permanência de planejamentos docentes anuais, nos quais há referências ao tema do trabalho, mas nenhuma relação é feita com a discriminação racial a que estão expostos negros e negras no mercado de trabalho brasileiro. Existe projeto tratando da questão da terra como propriedade, excluindo qualquer citação ao importante tema dos quilombos e dos quilombolas (ou remanescentes de quilombos) e seu reconhecimento como proprietários das terras em que vivem. Assim como há previsão de discussão em torno da realidade da mulher, sem referência à cruel situação de tripla discriminação que sofrem as mulheres negras pobres. A atenção ao tema da juventude não destaca a violência policial direcionada aos jovens negros e negras das periferias brasileiras e a conseqüente alta mortalidade desses jovens por armas de fogo.

As limitações encontradas em relação à inclusão da história da África e cultura afro-brasileira podem ser compreendidas a partir da expressão de Abud (1997), ao citar De Certeau, referindo-se aos currículos escolares: "Nessa perspectiva, os currículos não poderão ser analisados independentemente dos órgãos que os produziram, pois é impossível analisar o discurso histórico, independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio"⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) tendo em conta as dificuldades que é preciso vencer para dar uma resposta autorizada a esta expectativa, constitui também esta ocasião um desafio ao historiador de África e ao historiador em geral. Como aceitar este desafio da maneira mais satisfatória, mais conforme às regras e aos ideais da história? Este é o problema.

"Antes, porém, de lançarmos uma vista de olhos sobre as dificuldades e as modalidades da investigação histórica em África, urge dismantelar, rapidamente, a barreira de mitos erguidos contra essa história (Joseph Ki-Zerbo, 1999, p. 10).

A realização deste trabalho permitiu perceber a complexidade dos desafios e algumas perspectivas de criação de possibilidades para a implementação de políticas públicas de ação afirmativa, no campo da educação, voltadas para os afrodescendentes. A concretização dessa investigação também nos auxiliou a desvelar antigos e ultrapassados argumentos sobre a impossibilidade de se trabalhar a questão étnico-racial na escola.

A efetivação do estudo nos levou, ainda, a repensar a afirmação de Chesneaux (1995, p. 58) de que "se o presente tem primazia sobre o passado é porque apenas o presente impõe e permite mudar o mundo", em clara referência ao papel transformador da história. Portanto, medidas e iniciativas conjuntas, em todos os níveis de formação, tornam-se urgentes e necessárias ao enfrentamento dos desafios para a implementação das Leis 7.207/93 e 10.639/03, com efetivo comprometimento dos órgãos de governo, das universidades, das organizações não-governamentais, setores empresariais e outros, da sociedade em geral. Somente com o envolvimento conjunto dos agentes sociais poderemos percorrer os caminhos que levam à definição de um outro modelo de cidadania para a educação brasileira, centrado nas relações de igualdade.

Entre essas medidas e iniciativas podemos citar: organizar e a selecionar a bibliografia, inclusive com a formação de bibliotecas especializadas, sobre a riquíssima produção acadêmica disponível, tanto de história africana quanto da história do africano no Brasil, da cultura afro-brasileira e das questões étnico-raciais; fazer respeitar e cumprir a avançada e ampla legislação educacional e anti-racista federal, estaduais e municipais, atualmente em vigor; incluir na formação dos profissionais da educação, em especial dos professores de história e literatura brasileiras, conhecimentos sobre a participação africana e afrodescendente na história e na cultura brasileira e universal; capacitar os profissionais da educação em atividade, com vistas ao cumprimento da legislação anti-racista e da própria LDB; incorporar aos livros didáticos a rica produção de conhecimentos de história da África e da presença e atuação dos afrodescendentes na história do Brasil.

Processos de capacitação, atualização e avaliação daquelas iniciativas e medidas, bem como dos profissionais da educação envolvidos, podem e devem ser desenvolvidos por meio da organização de congressos, seminários, palestras, conferências, cursos e minicursos presenciais e/ou a distância, com a participação de instituições de ensino e pesquisa envolvidas com a referida temática.

As diretrizes vindas do governo federal devem ser acompanhadas de orientação local, prestada por equipe de especialistas comprometidos e capacitados para tal demanda, dando suporte aos professores em sua ação pedagógica, a fim de implementar a necessária conexão/ligação daquelas propostas com o cotidiano escolar.

⁹ Excerto do Projeto *Mês da Consciência Negra*, desenvolvido pela Profa. Jesebel, no mês de novembro de 2004 (Anexo XVII).

¹⁰ Certeau apud Abud, op. cit., p. 29.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abud K. "Currículos de história e políticas públicas. Os programas de história no Brasil na escola secundária". In: Bitencourt C (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- Alves N. *Imagens e narrativas: texto escrito para o minicurso pesquisar a história do currículo no cotidiano da escola: para além das narrativas*. Caxambu: ANPEd, 2004. (CD-ROM apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004).
- Brandão RC. *Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Brasília: UnB/Oriente, 1977.
- Brasil. *Lei Federal 10.639, de 9/1/2003*. Mensagem de veto altera a Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. Congresso Nacional, 2003 (disponível em www.mec.gov.br/semtec/diversidade/legis/lei10639.pdf).
- Câmara Municipal de Goiânia. "Lei 7.207, de 26/6/1993". In: Silva H. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- Castells M. *O poder da identidade*. Trad. Klaus B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Chartier R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.
- Chesneaux J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995. (Série Fundamentos, 109).
- Conselho Nacional de Educação. *Parecer 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Gonçalves e Silva PB (relatora). Brasília, 10/3/2004 (disponível em www.acaoeducativa.org.br/downloads/04diretrizes.pdf).
- Cunha Júnior H. A história africana na formação dos educadores. *Cadernos de Apoio ao Ensino*. Maringá, 1999, n. 6, p. 61-77.
- _____. Etnia afrodescendente e o ensino de História do Brasil. *Cadernos de Educação*. Fortaleza, 2001, n. 3, p. 57-62.
- Davis DJ. Afro-brasileiros hoje. Trad. Felipe Lindoso. São Paulo: Summus, 2000.
- De Certeau M. "A operação histórica". In: Le Goff J, Nora P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- Ferkiss VC. *África: um continente à procura de seu destino*. Rio de Janeiro: GRD, 1967.
- Funes EA. *Entrevista concedida a Profa. Dra. Marly Silveira para o relatório final do projeto Educar para a Igualdade*. Goiânia, UFG, 2003.
- Karasch M. "Os quilombos do ouro na capitania de Goiás". In: Reis JJ. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; p. 240-262.
- Ki-Zerbo J. *História geral da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982; v. I.
- _____. *História da África negra*. 3.ed. Portugal: Publicações Europa América, 1999.
- Lima M. "Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil". In: *Simpósio Brasil África*. Brasília, novembro de 2003.
- Maestri MJF. *Depoimentos de escravos brasileiros*. São Paulo: Ícone, 1988. (Coleção Malungo-Memória).
- Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares. *Declaração de Durban e Plano de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: MinC, 2002.
- Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- Moscovici. "A representação social da psicanálise". In: Moysés L. *As representações sociais como forma de conhecimento*. S/l, s/d.
- Moura C. *Os quilombos e a rebelião negra*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- Moysés L. *As representações sociais como forma de conhecimento*. Goiânia: UFG, s/d.
- Mudimbe BY. "Qual idéia de África?". In: *The idea of Africa*. Bloomington: Indiana U. Press, 1994; p. 38.
- Nunes Mendonça J. *Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp/CPHSC, 1999.
- Oliveira RC. "Prefácio à primeira edição". In: Brandão CR. *Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás*. Brasília: UnB/Oriente, 1977; p. 16.
- Pereira JMN. "O continente africano: perfil histórico e abordagem geopolítica das macrorregiões". In: Bellucci B (coord.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA/CCBB, 2003; p. 9-29.



- Pinsk J. "Nação e ensino de história no Brasil". In: *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1987.
- Salles GVF. *Economia e escravidão na capitania de Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFV, 1992. (Coleção Documentos Goianos, 24).
- Santos SA. *A formação do mercado de trabalho livre em São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 1987.
- Schwarcz LM. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- Seyferth G. A estratégia do branqueamento. *Ciência Hoje*. São Paulo, 1986, v. 5, n. 25, p. 16-20.
- Silva M. *A representação do afro-brasileiro no livro didático de história do ensino fundamental (1985-1995)*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Goiânia, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 1998.
- Silva Júnior H. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais, municipais)*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- _____. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO/UNDP, 2002.
- Ziégler J. *O poder africano: elementos de uma sociologia política da África negra e de sua diáspora nas Américas*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.



Raça e política pública de formação profissional

RONALD DOS SANTOS OLIVEIRA

MESTRANDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO
ronaldpolitica@yahoo.com.br

CO-AUTOR
**LUIZ ALBERTO OLIVEIRA
GONÇALVES** (UFMG)

INTRODUÇÃO

O tema da desigualdade racial tem sido bastante explorado nas ciências sociais, desde os trabalhos de Nina Rodrigues, que tentavam dar conta do impacto da inserção do negro na sociedade brasileira, até as pesquisas desenvolvidas por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (Hasenbalg e Silva, 1992), que têm um foco maior na determinação da raça na qualidade de vida dos indivíduos em termos de ganhos.

Podemos destacar dentro do pensamento social brasileiro sobre raça duas orientações. A primeira, ligada originalmente a Gilberto Freire e inspirada em *Casa-grande e senzala* e em *Sobrados e Mocambos*, postula a existência de uma democracia racial no Brasil. Segundo essa orientação, dois conceitos se destacam na análise da questão racial: o conceito de miscigenação e o de mobilidade social. A outra corrente é liderada por Florestan Fernandes, que nos anos 1950 e 1960 demonstrou, a partir de análises de caráter histórico e de dados sobre raça e força de trabalho gerados pelos censos demográficos, a existência de uma nítida desigualdade social entre brancos e negros no Brasil. Conforme essa orientação, os elementos-chave são as transformações econômicas: a industrialização e a urbanização, e o seu impacto sobre a estratificação social.

Com base em dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) para a década de 1990, Ricardo Henriques (2000), do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), realizou um amplo diagnóstico das condições de vida da população para identificar os determinantes, as conseqüências e os impactos socioeconômicos da desigualdade racial, o que nos permite afirmar que essa realidade ainda está longe de se aproximar da equidade.

A maioria das pessoas em estado de pobreza em 1999 era da raça negra, como mostra Henriques. Apesar de representar 45% da população brasileira, esse grupo correspondia à maioria da população pobre (64%) e indigente (69%). Dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões eram brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões pretos. Entre os 22 milhões de indigentes tínhamos 13,6 milhões de pardos, 1,5 milhão de pretos e 6,8 milhões de brancos. Essa era a composição racial da pobreza no Brasil em 1999.



Diante desses fatos, muitos autores têm discutido qual seria o modelo mais adequado de intervenção estatal para combater essas desigualdades. Para alguns, os grupos étnicos em situação desfavorável devem ser alvo de políticas específicas, que observem as suas particularidades. Outros acreditam que, devido ao fato destes representarem a maioria das pessoas em estado de pobreza, as políticas de combate à pobreza teriam a qualidade de eliminar as desigualdades raciais

Em trabalho anterior, tivemos a oportunidade de estudar as condições da geração de emprego e renda aliada à formação do trabalhador em Pernambuco, e pudemos observar que, comparando o grupo de egressos dos cursos profissionalizantes com seu respectivo grupo de controle, havia um diferencial positivo de 63,7% em relação aos que não foram treinados pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Partindo daí, realizamos os mesmos procedimentos para os dois principais grupos raciais, a saber: dos brancos e dos negros.

O grupo dos brancos egressos do programa manteve uma vantagem em relação ao seu grupo de controle equivalente à apresentada pelo total de nossa amostra. Essa vantagem foi da ordem de 61,3% pontos a mais na renda dos egressos.

Essa realidade não se confirmou em relação aos negros, cujo grupo não apresentou vantagem em relação ao grupo de controle, o que demonstrou que a forma de estimar essa diferença — considerando as diferentes características dos indivíduos nas duas amostras pelo método Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), que considera os diferentes incentivos à participação e assim possíveis vieses em variáveis observáveis — não altera o resultado da estimativa quanto à sua significância estatística. Ou seja, para todos os casos considerados, não se pôde rejeitar a hipótese de que a diferença entre as médias de renda dos indivíduos dos dois grupos de negros seja igual a zero.

Diante dessa constatação, e com base em um dos pressupostos teóricos do PLANFOR — o de que os investimentos em *capital humano* têm efeito positivo no desenvolvimento econômico dos indivíduos —, resolvi analisar neste trabalho os efeitos dos cursos oferecidos pelo PLANFOR por intermédio do Programa Estadual de Qualificação (PEQ), programa de educação profissional que tem como foco a educação, uma das características que os teóricos do *capital humano* ressaltam como determinantes do desempenho profissional.

Escolhemos esse programa por ser uma das primeiras ações do Estado brasileiro a assumir claramente em suas diretrizes a intenção de combater essa realidade.

PROBLEMATIZAÇÃO

A questão da qualificação e do treinamento dos trabalhadores no Brasil tem há muito tempo feito parte da pauta política sobre o mercado de trabalho. Podemos afirmar que ela surgiu praticamente junto com o processo de transformação na produção, que alertou para a necessidade de se preparar a mão-de-obra para um novo mercado de trabalho. Esse tema entrou no debate político dos atores sociais em diferentes momentos, mas somente na última década tem se consolidado em uma agenda política comum. Isso não é sem motivo. Nos últimos sessenta anos, e até muito recentemente, o Brasil seguiu o modelo internacional de formação profissional tido como fordista, qualificando de forma competente um reduzido grupo de profissionais e deixando que a grande massa de trabalhadores fosse treinada para suas tarefas específicas no próprio local de trabalho. Na verdade, era essa a formação considerada adequada à produção no período.

A preparação para o trabalho era promovida por meio de universidades e escolas técnicas federais, estaduais e municipais, por cursos técnicos ou de nível universitário em escolas privadas, por empresas, por alguns sindicatos de trabalhadores, organizações não governamentais e ainda pelo que se chama hoje de SISTEMA S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, mais recentemente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT).

O primeiro governo de Getúlio Vargas instituiu, na década de 1940, o sistema de financiamento para a preparação para o trabalho, necessária à indústria e ao comércio, por meio de uma contribuição compulsória das empresas sobre a folha de pagamento. Como resultado tivemos a convivência de dois sistemas nacionais de formação profissional, um deles constituído pelo SENAI e pelo SENAC, considerados de altíssima qualidade, financiados com recursos públicos e geridos de forma privada pelas entidades nacionais de empresários da indústria e do comércio, e outro que abarcava as escolas técnicas federais e estaduais, que foram se consolidando aos poucos no cenário nacional.

Nos últimos anos, verificam-se mudanças em alguns espaços institucionais que procuram tratar dos atuais desafios no campo da formação profissional e da sua relação com a educação. No entanto, essa preocupação não significou necessariamente a implementação de ações nesse sentido. Somente a partir de 1985, com a implementação do PLANFOR, as ações que estavam previstas na legislação, como o treinamento dos trabalhadores desempregados beneficiários do seguro-desemprego, começaram a ser realmente efetivadas.



O PLANFOR teve um importante papel na política governamental para o mercado de trabalho, segundo Aloísio Teixeira e Beatriz Azeredo (1999): “apesar da idéia já vir sendo trabalhada desde e 1995 pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento (SEFOR) do Ministério do Trabalho, sua efetiva implementação iniciou-se há bem menos tempo. Desde a criação do FAT”.¹

A execução do PLANFOR obedece à seguinte operacionalização: a primeira linha de ação diz respeito aos PEQs. Esses programas têm como públicos-alvos beneficiários do seguro desemprego, beneficiários dos programas de geração de emprego e renda, trabalhadores desempregados ou em risco de perda do emprego, trabalhadores autônomos e microprodutores do setor informal e segmentos populacionais em risco ou desvantagem social, do meio urbano ou rural, com maior atenção para negros, adolescentes, jovens, mulheres e idosos.² Nossa análise se concentra exatamente no público desse programa e, especificamente, na sua preocupação especial com o público negro, pois seria bastante plausível que em razão dessa característica o Programa tivesse um efeito positivo sobre esse grupo.

Ao contrário do que se possa pensar, o Programa não tem como meta a capacitação em massa da mão-de-obra, mas sim uma reestruturação da educação profissional no País, no intuito de gerar maior igualdade na disputa pelo emprego dentro do mercado de trabalho; por isso a existência de clientelas prioritárias.

Segundo algumas publicações do Ministério do Trabalho e Emprego à época do PLANFOR, um dos seus objetivos seria “a superação dos vieses presentes na oferta tradicional de formação”. Entendia-se por “vieses de oferta” o privilégio que estes davam a indivíduos “brancos, masculinos, urbano-industriais”. Superá-los seria garantir o “acesso de pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente em programas financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador, levando em conta a situação de pobreza, baixa escolaridade, raça/cor, sexo, necessidades especiais e outros fatores de discriminação no mercado de trabalho”.³

Nesse contexto, o PLANFOR assumia como imperativo “combater todas as formas de discriminação especialmente de gênero, idade, raça e cor, garantindo o respeito à diversidade”.

Diante desses objetivos, decidimos examinar, em uma coorte de egressos, se, de fato, o Programa interferiu nas desigualdades raciais:

A EXPERIÊNCIA DE PERNAMBUCO

No intuito de melhor esclarecer nosso campo de análise, tentaremos compreender como esses novos elementos da política pública para geração de emprego e renda se apresentam no caso do Programa Estadual de Qualificação Profissional em Pernambuco, estado escolhido para nossa pesquisa.

Em Pernambuco, a execução do PEQ ficou a cargo da Agência do Trabalho, integrante da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social. A Agência acumulava ainda outras atividades relativas ao mercado de trabalho, tais como o seguro desemprego, linhas de microcrédito e intermediação do emprego. Sendo assim, talvez por naturalmente já concentrar um grande número de pessoas incluídas nas características eleitas pelo PEQ, ela tenha sido escolhida para essa atividade. Seria bastante interessante compreender como a intermediação do órgão teria ou não influência na participação dos negros, mas dadas às limitações de nossa análise não nos aprofundaremos nessa questão.

Baseados nos resultados da avaliação de egressos, levantamos a seguinte questão: negros e brancos que participaram do PLANFOR teriam indicadores de renda mais próximos e menos desiguais quando comparados a negros e brancos, com as mesmas características, que não passaram pelos cursos? Para realizar o presente estudo, comparamos informações dos egressos com um grupo de controle formado por pessoas que não sofreram a influência do PLANFOR.

METODOLOGIA

Os dados utilizados para o teste das hipóteses foram oriundos da Pesquisa da Avaliação Externa com os egressos do PEQ/PLANFOR 2000 de Pernambuco, realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPPU) da UFPE. Esse banco de dados é o mais indicado, por conter as variáveis necessárias para a realização da análise para o grupo específico.

Num primeiro momento, serão analisadas as características de cada grupo tais como elas aparecem em nossa amostra. Para isso

¹ Fundo de Amparo ao Trabalhador.

² Resolução Codefat n. 126. Os PEQs são realizados por meio de convênios plurianuais firmados entre o MTE/Sefor e as Secretarias de Trabalho de cada estado. Cabe a estas a elaboração e coordenação dos planos, sendo que os mesmos deverão se orientar pelo objetivo global do Planfor e ter a aprovação das Comissões Estaduais de Emprego. Dois tipos de ações são contemplados nos PEQs: os Programas de Educação Profissional e os Projetos Especiais. Os primeiros voltam-se para a qualificação e requalificação da população economicamente ativa e são divididos em três programas: 1) nacionais, direcionados aos setores e clientelas prioritárias; 2) estaduais, definidos e elaborados pelas Secretarias do Trabalho e Comissões de Emprego dos Estados; 3) emergenciais, definidos e elaborados da mesma forma que os programas estaduais, porém buscam atender àquelas demandas urgentes que não foram contempladas ou previstas na época da formulação dos planos estaduais. Nos projetos especiais estão compreendidos os estudos, pesquisas, eventos e demais ações que busquem um avanço no que se refere ao aspecto conceitual-metodológico, subsidiando os programas de qualificação e requalificação profissional incluídos no PLANFOR. Subdividem-se em projetos especiais gerais, que todos os estados devem implementar e que são definidos pela SEFOR, e os projetos especiais locais, propostos pelos estados para avanço conceitual-metodológico, conforme as necessidades detectadas pelas respectivas unidades. A execução dos projetos especiais pode ser realizada por quaisquer entidades, públicas ou privadas, governamentais ou não, bem como pessoas físicas ou jurídicas com experiência na área ou tema do projeto.

³ Cf. “A experiência de Afro-brasileiros”, *Cadernos Temáticos*, M.T.E., 1999.

utilizamos técnicas de análise de dados descritivos. Tal detalhamento nos permitiu a compreensão tanto do peso que cada grupo tem em nossa pesquisa quanto na subamostra, formada por pessoas que participaram do Programa.

No segundo momento foram estimadas as funções de salário baseadas em modelos de regressão lineares de MQO. A variável dependente, como geralmente ocorre nesse tipo de análise, será o logaritmo neperiano (ln) do salário nominal de cada trabalhador (de acordo com o que ele informou ao ser entrevistado). Os percentuais de incremento de salário atribuídos ao aumento de uma unidade na variável independente foram calculados pela fórmula $[Exp(b)-1] \times [100]$.

As variáveis independentes são:

- a) anos de escolaridade;
- b) raça *dummy* (negro = 0 branco = 1);
- c) idade;
- d) idade 2;
- e) sexo *dummy* (mulher = 0 homem = 1);
- f) área *dummy* (rural = 0 urbano = 1);
- g) situação no mercado de trabalho;
- h) região Metropolitana (outras = 0 Metropolitana = 1);
- i) zona da Mata (outras = 0 Mata = 1);
- j) agreste (outras = 0 Agreste = 1).

PROCEDIMENTOS DE AMOSTRAGEM

Para realizar esta análise, comparamos os egressos com um grupo de controle, utilizando para isso o banco de dados da avaliação externa realizada pelo NEPPU da UFPE. A análise obedeceu determinados procedimentos.

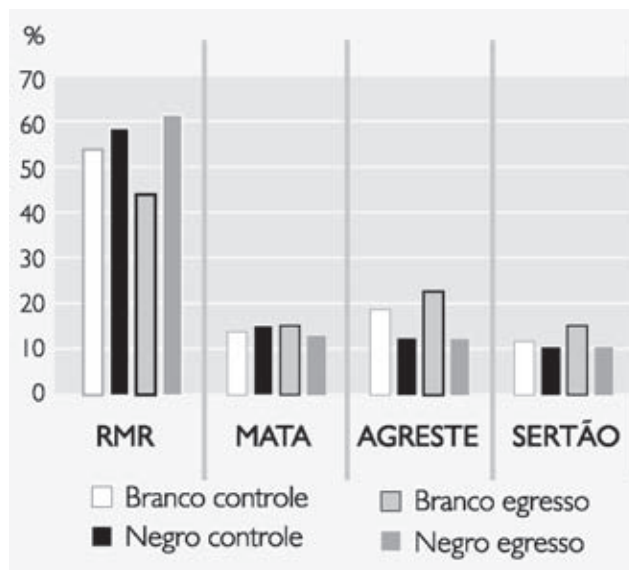
Para a seleção de um conjunto representativo de egressos do ano de 2000 do Estado de Pernambuco, foi obtida uma amostra aleatória, estratificada do universo de egressos, com distribuição destes por estrato segundo o critério da proporcionalidade. Adicionalmente, obteve-se um outro conjunto, representativo, de um universo de não treinados, tendo por base características similares às dos egressos, que serviu como grupo de controle para a análise dos impactos do Programa.

Demonstraremos a seguir como se distribuem as variáveis raça, características demográficas, renda e ocupação nas amostras, tanto nas relativas ao grupo de egressos quanto ao grupo de controle.

DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO DE DESENVOLVIMENTO

As informações para essa análise foram retiradas do nosso banco de dados. O gráfico 1 descreve como os cursos do PLANFOR foram distribuídos entre as quatro regiões do estado de Pernambuco: Região Metropolitana do Recife (RMR), Zona da Mata, Agreste e Sertão (NEPPU, 2001).

GRÁFICO 1. RAÇA X REGIÃO



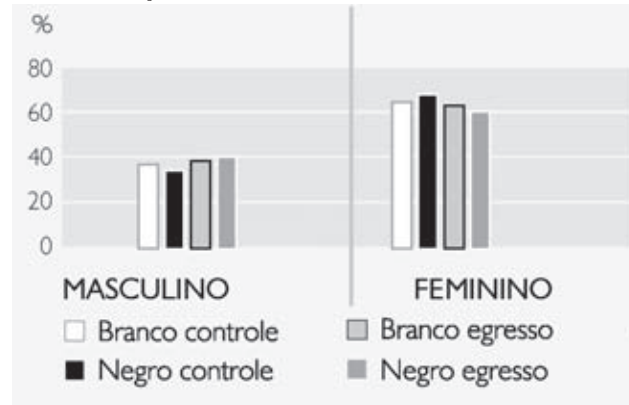
Fonte: Pesquisa de Avaliação PLANFOR, 2000; NEPPU.

Podemos observar que houve uma grande concentração dos cursos na Região Metropolitana do Recife, que sozinha concentrou aproximadamente 60% dos casos do programa. Isso pode se justificar pelo fato de haver uma maior concentração populacional nessa área. O restante foi distribuído proporcionalmente entre as outras regiões da seguinte maneira: Sertão com 11,95%, Zona da Mata com 10% e Agreste com 13,72%. Tendo mantido a equidade com realidade demográfica do estado no tocante à representação racial, a distribuição mantém também a equidade entre os egressos e o grupo de controle (NEPPU, 2001, p 28).

DISTRIBUIÇÃO POR SEXO

O gráfico abaixo mostra a distribuição racial dos treinados e do grupo de controle segundo o sexo, demonstrando que a maioria dos casos é de pessoas do sexo feminino, o que talvez se explique pelo fato de esse segmento ter sido considerado prioritário para o Programa na ocasião.

GRÁFICO 2. RAÇA X SEXO



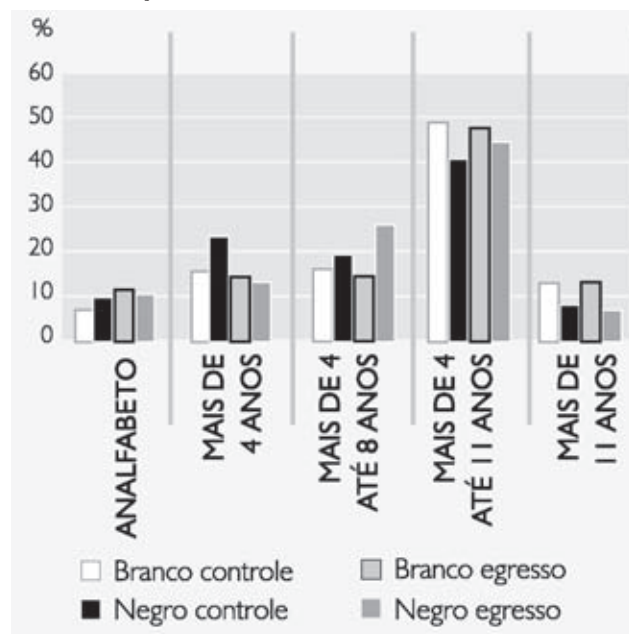
Fonte: Pesquisa de Avaliação PLANFOR, 2000; NEPPU.

As mulheres representavam aproximadamente 60% dos participantes dos cursos, e os homens eram aproximadamente 40%, mais uma vez podendo-se ver a equidade racial entre os dois grupos da análise.

DISTRIBUIÇÃO POR ESCOLARIDADE

Outra característica central, para nossa análise é a escolaridade dos participantes e sua distribuição entre negros e brancos.

GRÁFICO 3. RAÇA X FAIXA EDUCACIONAL



Fonte: Pesquisa de Avaliação PLANFOR, 2000; NEPPU.

Em nossa amostra, existe uma alta concentração de indivíduos na faixa de escolaridade entre 8 e 11 anos de estudo. Isso demonstra um viés negativo do Programa no que tange ao seu objetivo de superação das desigualdades no mercado de trabalho.

Em relação à proporcionalidade dos grupos, podemos observar que em todos os estratos educacionais mantém-se o equilíbrio no tocante à raça dos indivíduos, tanto no grupo de egressos como no grupo de controle. Apenas na faixa de até 4 anos de estudo existe um maior número de negros no grupo de controle, o que não representa uma distorção, visto que, em sua maioria, a nossa amostra respeita a proporcionalidade da distribuição apresentada nos cursos do PLANFOR.

TABELA I. RENDA EM SALÁRIO MÍNIMO X RAÇA

	CONTROLE		EGRESSO		TOTAL
	NEGRO	BRANCO	NEGRO	BRANCO	
ATÉ 1/2					
SAL. MÍN.	57,50%	53%	52%	45,80%	49,5%
ATÉ 1					
SAL. MÍN.	7,00%	6,60%	5,20%	6,10%	5,5%
ATÉ 3					
SAL. MÍN.	25,40%	27,10%	31,20%	27,30%	29,6%
ATÉ 5					
SAL. MÍN.	4,40%	5,40%	7,70%	8,50%	8,0%
ATÉ 8					
SAL. MÍN.	3,50%	2,40%	1,60%	6,70%	3,6%
+ DE 8					
SAL. MÍN.	2,20%	5,40%	2,40%	5,80%	3,7%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa Egressos, 2000.

A tabela I mostra a distribuição dos rendimentos dos indivíduos por raça e a situação no Programa (egresso ou controle). Podemos observar que a maioria dos casos encontra-se na faixa de baixíssima renda, que compreende pessoas com renda de até 1/2 salário mínimo (49,5% de todos os casos). Entre os egressos do Programa com baixíssima renda, 52% eram da raça negra. Entre os brancos, 45,8% tinham rendimentos de até 1/2 salário.

Se observarmos o outro extremo, veremos que apenas 2,4% dos que tinham uma renda superior a 960 reais mensais, o que equivalia na ocasião a oito salários mínimos, eram indivíduos da raça negra. Isso demonstra que mesmo se tratando de um grupo formado por pessoas em sua maioria de baixa renda, pode-se identificar uma desvantagem em relação aos negros: estes se situam em sua maioria nas camadas de menor renda.

IMPACTOS DO PEQ/ PLANFOR NOS GANHOS POR RAÇA

O principal ponto de nossa análise diz respeito ao impacto do PEQ/PLANFOR na vida dos egressos. Teria ele diminuído as desigualdades econômicas entre negros e brancos treinados pelo Programa em Pernambuco no ano 2000? Para avaliar esse impacto (se houve ou não) geramos modelos de análise com equações mincerianas.

TABELA 2. COEFICIENTES DA EQUAÇÃO DE MINCER PARA OS DOIS GRUPOS DA AMOSTRA PEQ 2000

	Coeficientes padronizados	Sig.	Coeficientes não padronizados	Sig.
Modelo I	CONTROLE		EGRESSO	
(Constante)	-11,513	,000	-8,111	,000
ANOS DE ESTUDO	0,089	,009	,106	,000
RAÇA DICOTÔMICA	-1,041E-02	,971	4,157E-02	,858
SEXO DICOTÔMICO	1,377	,000	1,071	,000
REGIÃO DICOTÔMICA	1,521	,001	1,233	,001
REGIÃO METROPOLITINA	,372	,424	,630	,087
AGRESTE DUMMY	,608	,260	,502	,221
MATA DUMMY	,245	,661	,813	,063
SITUAÇÃO NO TRABALHO APÓS O FINAL DO CURSO	10,603	,000	10,462	,006
IDADE	,129	,113	-,143	,000
IDADE QUADRÁTICA	-1,558E-03	,202	3,171E-03	,000
	R ²	,822		,763

Fonte: Dados da Pesquisa Egressos, 2000.

A Tabela acima traz os coeficientes da equação dos dois grupos de nossa análise. O quadrado do coeficiente R nos diz, em porcentagem, em que medida esse conjunto de variáveis explica a renda dos indivíduos. No caso do grupo de controle, o R indica que 82,2% da renda desse grupo podem ser explicados pelas variáveis anos de estudo, raça, situação no mercado de trabalho, região e idade. Já entre os egressos, o R explica 76,3% da renda.

No tocante ao peso de cada variável, o principal determinante de renda, como não poderia deixar de ser, foi a variável referente à situação do indivíduo no mercado de trabalho. O fato de estar empregado no final do curso significou um acréscimo de 10,4 pontos percentuais na renda dos indivíduos. Isso também foi observado no grupo controle que teve um aumento de 10,6 pontos na renda.

Em relação à escolaridade, podemos perceber que entre os indivíduos de nossa amostra essa variável não teve uma forte influência na renda, representando apenas um acréscimo de 0,089 ponto percentual na renda do grupo de controle e de 0,10 ponto entre os egressos. Isso talvez tenha ocorrido porque na seleção dos participantes dos cursos foram selecionadas pessoas que já tinham escolaridade entre 8 e 11 anos, que procuravam se requalificar para conseguir uma nova vaga de trabalho.

No que se refere à variável raça, essa variável não teve efeito significativo na determinação da renda no grupo de egressos. Basta ver que na tabela 2 o índice obtido foi 0,858, que em termos estatísticos é de nenhuma significância. Esse fato demonstra uma ineficiência do Programa em combater as desigualdades raciais do mercado de trabalho, visto que a participação nos cursos não produziu efeito positivo sobre a renda dos negros, definidos, conforme mostramos anteriormente, como clientela prioritária.

Essa ausência de significância estatística nos impossibilita maiores inferências a respeito do efeito do Programa na renda dessa parcela da população.

TABELA 3. RAÇA X CLIENTELAS PRIORITÁRIAS

	NEGRO	BRANCO
FEMININO	59,9%	40,1%
MASCULINO	61,2%	38,8%
TOTAL	60,4%	39,6%
RURAL	58,4%	41,6%
URBANA	60,7%	39,3%
TOTAL	60,4%	39,6%
OCUPADO	59,9%	40,1%
DESOCUPADO	62,9%	62,9%
TOTAL	61,3%	38,7%

Fonte: Relatório de Acompanhamento de Egressos, 2000.

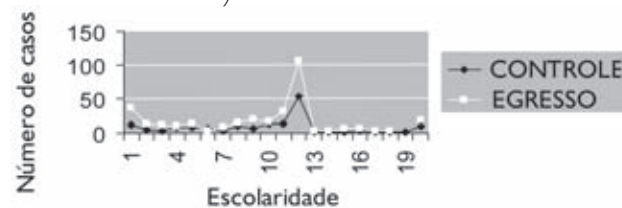
A tabela 3 mostra o cruzamento de algumas das características em relação à raça. A maioria das mulheres declara-se negra e moradora de área rural (59,9% e 58,4%). Ou seja, o grupo mais atingido pelo desemprego e pelo subemprego. Em contrapartida, entre as pessoas que tinham uma ocupação, 59,9% eram negras, o que teria indiscutivelmente um efeito positivo na renda desse grupo.

IMPACTOS DO PEQ/PLANFOR NA ESCOLARIDADE DE NEGROS

Do mesmo modo como procedemos em relação aos rendimentos dos indivíduos, procuramos observar os impactos do Programa na escolaridade dos participantes, em relação ao grupo de controle. Isso foi de grande relevância para a pesquisa, uma vez que a educação formal, como ficou demonstrado, tem um alto grau de determinação da renda dos indivíduos e, por conseguinte, na sua inserção no mercado de trabalho.

O primeiro passo para a análise foi observar como os grupos raciais se apresentam em relação ao seu respectivo grupo de controle e entre si. Foram gerados três gráficos com as curvas em proporção dos desempenhos educacionais desses grupos.

DIFERENÇA DE ESCOLARIDADE ENTRE BRANCOS (EGRESSOS DO PLANFOR E GRUPO DE CONTROLE)

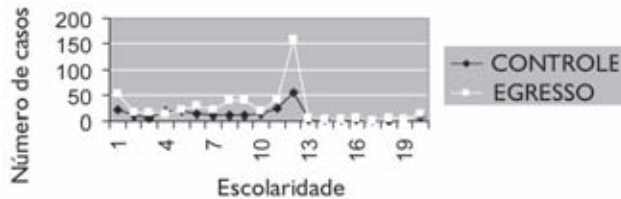


O gráfico acima apresenta uma comparação entre a escolaridade dos brancos egressos do PLANFOR e dos brancos do grupo de controle. Podemos notar que em todos os anos de estudo lá representados existe uma predominância do grupo treinado pelo Programa, com significativo pique na curva da faixa dos 11 anos, que equivale à conclusão do ensino médio. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de existir no



PLANFOR cursos de elevação de escolaridade, com o objetivo de recolocar os trabalhadores no mercado formal. Outra explicação seria que as pessoas que buscam o Programa são preferencialmente de ensino médio, uma vez que pretendem continuar sua formação após a qualificação, com o intuito de ampliar suas possibilidades de empregabilidade.

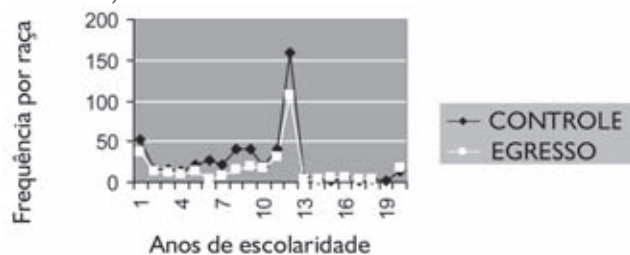
DIFERENÇA DE ESCOLARIDADE ENTRE NEGROS (EGRESSOS DO PLANFOR E GRUPO DE CONTROLE)



Fonte: Dados da Pesquisa Egressos, 2000.

De modo semelhante ao realizado entre os brancos, cruzamos as informações relativas aos negros que participaram do PLANFOR e dos que foram selecionados para a amostra de controle da pesquisa. Podemos então observar que existe uma variação de desempenho entre os dois grupos nos níveis mais baixos de escolaridade. O fato de encontrarmos, no grupo de controle, um grande número de negros com menos de quatro anos de estudo pode ser explicado pelos dados que a literatura já nos forneceu fartamente e que nos fazem concluir que para esse segmento o custo do investimento em educação é bastante alto. Em relação aos outros níveis de escolaridade, há também no grupo dos egressos um pique da curva exatamente entre os níveis de 11 e 13 anos de escolaridade, corroborando assim, a observação que fizemos acima sobre a educação entre os brancos.

DIFERENÇA DE ESCOLARIDADE ENTRE NEGROS E BRANCOS (EGRESSOS DO PLANFOR)



Fonte: Dados da Pesquisa Egressos, 2000.

Após comparar os desempenhos de cada grupo racial em relação ao seu respectivo grupo de controle, partimos para a comparação entre os dois grupos de egressos (de brancos e negros).

A questão que nos orientou foi saber como estava a escolaridade dos egressos do PLANFOR um ano após terem participado do programa. Teria ela aumentado? O Programa teria tido algum efeito positivo no sentido de fazer com que os indivíduos que por ele passaram fossem buscar mais escolarização?

Para responder a essa pergunta geramos um gráfico que nos dá a seguinte informação: em todos os níveis, o grupo dos negros apresentou um desempenho maior do que o dos brancos. Na faixa de 11 de anos de escolaridade, os negros apresentam uma vantagem significativa, o que nos leva a inferir, comparando as informações, que o PLANFOR, além de ter impacto na escolaridade de seus participantes de um modo geral, produz uma inversão na correlação entre negros e brancos, contrariando a contínua desvantagem educacional que a população negra em geral vive no contexto social mais amplo. Isso significa que o Programa teve algum impacto positivo para os negros.

Ressaltamos que a informação acima diz respeito apenas aos egressos do ano 2000 em Pernambuco, não podendo ser utilizada como um padrão nacional.

No entanto, podemos inferir o efeito de certos aspectos da educação profissionalizante, como o de possibilitar o retorno aos estudos por meio de questões relativas ao mundo do emprego. Ou seja, tudo indica que a passagem pelo PLANFOR estimulou os egressos a retomar seus estudos. Será que foi de fato o PLANFOR que produziu esse efeito? Ou será que outras variáveis tiveram um papel importante nessa tomada de decisão? Teorias sociais têm mostrado que existe uma multiplicidade de fatores na base dos fenômenos comportamentais. Dificilmente podemos sustentar que um único fator seja responsável por mudanças significativas.

Buscamos aprofundar essa discussão, analisando se os efeitos positivos do Programa na diminuição das desigualdades da escolaridade entre brancos e negros se confirmam quando submetidos a uma análise multivariada, que leve em consideração fatores como renda, *background* familiar, entre outros. Para isso realizamos a equação abaixo.

Após estimarmos o efeito das variáveis acima na determinação da escolaridade dos indivíduos, alguns dados foram expressivos para nossa análise.

O primeiro diz respeito ao grau de explicação de nossa equação, que é dado pelo coeficiente R^2 , valor que significa dizer que esse conjunto de variáveis dá conta de explicar 64% de nossa variável dependente, um valor suficiente para inferências a respeito do Programa.

Duas variáveis são expressivas e merecem comentários: primeiro, o sexo, que aqui foi codificado como variável dicotômica, na qual homem é igual a 1 e mulher igual a 0. Mantivemos a mesma definição da equação para a determinação da renda.⁴ O valor dessa variável demonstra que os homens têm em média 9,7 anos a menos de escolaridade em relação às mulheres, confirmando assim uma tendência observada em outros substratos da educação. O outro ponto de grande importância diz respeito ao tema central de nossa pesquisa. Para melhor demonstrar a desigualdade racial no Programa, optamos por definir a raça de forma inversa à equação da renda, que é mais usual nesse tipo de pesquisa. No entanto, para nosso interesse específico, pareceu-nos importante essa inversão, pois ao definirmos negro igual a 1 e branco igual a 0, obtivemos o valor relativo ao efeito de se declarar negro em relação à educação.

⁴ Esses valores são utilizados pela maioria das pesquisas para determinar o efeito do sexo na renda, empregabilidade etc não representando nenhum tipo de preferência em relação aos grupos em questão.



Segundo a nossa estimativa, os negros têm em média 7 anos a menos de escolaridade em relação aos brancos, quando controlados outros fatores representados pelas variáveis listadas em nossa análise. Isso significa dizer que o Programa, contrariamente à primeira análise, que apresentou uma significativa acentuação na escolaridade dos negros em relação aos brancos, não confirmou esse fato diante da análise multivariada.

TABELA 4. COEFICIENTES DA EQUAÇÃO DE MINCER PARA ESTIMATIVA DO EFEITO DA RAÇA SOBRE A ESCOLARIDADE - VARIÁVEL DEPENDENTE: ANOS DE ESCOLARIDADE CONCLUÍDOS COM SUCESSO

	Coefficientes	Desvio-padrão	Sig.
(Constant)	2,564	1,139	,025
SEXO DICOTÔMICA	-,973	,257	,000
REGIÃO DICOTÔMICA	2,974	,404	,000
SITUAÇÃO PROGRAMA	,924	,301	,002
ESCOLARIDADE MÃE	0,08	,026	,001
ESCOLARIDADE PAI	,171	,032	,000
NEGRO	-,711	,253	,005
IDADE QUADRÁTICA	-3,497E-03	,001	,000
IDADE	,185	,059	,002
SITUAÇÃO DO PAI NO TRABALHO	-3,241E-03	,016	,836
RENDA	,251		
EMPREGABILIDADE	,562	,272	,039
REGIÃO METROPOLITANA-,379	,418	,365	
AGRESTE DUMMY	-4,514E-02	,465	,923
MATA DUMMY	-,197	,483	,013
R ²	,641	,046	,000

CONCLUSÕES

Nos últimos anos, algumas iniciativas têm demonstrado um movimento político para inserir a questão racial na agenda pública. A adoção dos negros como clientela especial do PLANFOR demonstrou essa tendência. O Programa, que objetivava a geração de emprego e renda por meio da qualificação e requalificação dos trabalhadores, foi um dos carros-chefe da política do Governo Federal até o momento de sua extinção. Sem dúvida o PLANFOR, em seus poucos anos de vida, representou uma nova etapa nas relações entre o Estado brasileiro e os negros.

A respeito do impacto do PEQ na diminuição das desigualdades de renda entre negros e brancos em Pernambuco, podemos afirmar que, apesar de não ser possível atribuir ao Programa um efeito positivo na elevação da renda tanto para brancos quanto para negros, posto que o fato de ser do grupo de egresso não teve efeito na determinação da renda,⁵ podemos afirmar que o PEQ conseguiu distribuir de forma equitativa os recursos no que se refere ao perfil do público-alvo,

especificamente ao grupo dos negros. Isso se evidencia pelo fato de a variável raça não ter apresentado significância estatística no modelo de análise com o banco de dados das pessoas treinadas pelo PEQ. Por outro lado, nos modelos gerados com os dados do Censo, percebemos que mesmo nos extratos sociais mais baixos da população essa variável tem efeito sobre a renda dos indivíduos.

Essa comparação é de grande importância, pois significa que mesmo nas atividades de baixa remuneração existe um desequilíbrio no tocante à remuneração dos trabalhadores, sendo esta maior ou menor de acordo com a sua identificação racial. Esse fato deve ser levado em consideração na elaboração de futuras políticas públicas, em vista da grande dificuldade de argumentação visando ações afirmativas para os negros.

O PEQ, em Pernambuco, se mostrou capaz de implementar os critérios que permitiram, dentro da mesma ação, atender públicos distintos, com diferentes demandas. Dessa forma, poderíamos compreender clientelas especiais como cotas de uma política mais universalista.

O resultado obtido entre os treinados do Programa aponta em dois sentidos. Em primeiro lugar podemos considerar que ele foi eficaz em atender o grupo dos negros como clientela especial. Vale ressaltar que outras variáveis do modelo, como educação e sexo, apresentaram altos índices entre os participantes do PEQ 2000, o que reafirma ainda mais a ideia de que a seleção dos indivíduos para os cursos equalizou o efeito da raça entre os participantes.

O segundo ponto a ser considerado diz respeito a um problema de mensuração. O fato de a variável raça não apresentar significância estatística pode estar relacionado à imprecisão da própria coleta de dados ao classificar os grupos. Em outras palavras, a diferenciação dos indivíduos segundo a raça talvez não reflita adequadamente sua origem étnica. No Brasil usualmente se adota o fenótipo como referencial racial, reforçado pela dificuldade de uma determinação baseada no genótipo. Esse fato aponta para uma possível heterogeneidade racial limitada. Sendo assim, estaríamos comparando negros e pardos em vez de negros e brancos, o que explicaria a discrepância com os dados do Censo.

Outra possível explicação poderia ser a constatação de que não é apenas a questão racial que influencia os resultados do Programa. Outras variáveis, principalmente as relacionadas com os critérios de elegibilidade para, agiriam simultaneamente, produzindo uma baixa heterogeneidade no sentido de minimizar o efeito da raça, visto que os negros são maioria em todas as clientelas prioritárias no Estado.

Para a avaliação da diminuição das desigualdades, será preciso analisar outras questões. Dentre elas as que se referem às diferenças nos ramos de atividade em que cada grupo se encontra envolvido, bem como os cargos por eles ocupados. Essa análise poderá nos proporcionar uma melhor compreensão dos efeitos do Programa em relação à desigualdade racial. Mas isso é assunto para outra pesquisa.

⁵ Relatório de acompanhamento dos egressos 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azeredo B. *Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998. (Coleção Teses e Pesquisas, 1).
- _____. *Políticas públicas de emprego: limites e possibilidades*. Rio de Janeiro: UFRJ/BNDES, 1997. (Série Seminários, 23/97).
- Azevedo T. *Democracia racial: ideologia e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- Costa RA. *Distribuição de renda pessoal no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 1977.
- Costa TNA. O princípio classificatório cor e sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Brasileira de Estatística*. Rio de Janeiro, 1974, v. 36, n. 142.
- Fernandes F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1966.
- França JL. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- Franco LAC, Sauerbronn S. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo: CENAFOR, 1984.
- Guimarães ASA. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- Holzer H, Neumark D. Are Affirmative Action Hires Less Qualified? Evidence from Employer-Employee Data on New Hires. *Journal of Labor Economics Michigan*, n. 3, p. 534.
- Ianni O. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- Jencks C. Discrimination and Thomas Sowell, Special Treatment for Blacks. *Review of Books*. Nova York, 1983, v. 30, n. 34.
- Kerstenetzky CL. *Porque se importar com a desigualdade*. III Congresso da Associação Brasileira de Ciência Política. Niterói, 2002.
- Lubambo CW. *A descentralização política no âmbito dos programas sociais: uma análise preliminar da atuação dos Conselhos Municipais* (disponível em www.fundaj.gov.br).
- Melo MA. "Estado, governo e políticas públicas". In: *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999.
- Mincer JS. *Experience and Earnings*. Nova York: NBER/Columbia University Press, 1974.
- Ministério do Trabalho, Secretaria de Formação Profissional (SEFOR), Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). *Termos de referência dos programas de educação profissional*. Brasília, 1996.
- NEPPU. *Relatório de avaliação externa 2001*. Recife, 2002.
- Pindyck RS, Rubinfeld DL. *Economics models and economic forecasts*. Michigan: McGraw-Hill International, 1997.
- Sansone L. Racismo sem etnicidade: políticas públicas e desigualdade racial em perspectiva comparada. *Dados*. São Paulo, 1998, v. 41, n. 4.
- Shicasho ST (org.). *Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos: Brasil, 1991-2001*. Brasília: IPEA, 2002.
- Sowell T. *Ethnic America*. Nova York: Basic Books, 1981.
- _____. *Markets and Minorities*. Nova York: Basic Books, 1981.
- Teixeira A, Azeredo B. "Impactos sobre o emprego dos programas apoiados pelo FAT". In: *Abertura e ajuste no mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade*. São Paulo: Editora 34/OIT/MTE, 1999.



Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990

TATIANE COSENTINO RODRIGUES

MESTRANDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO CARLOS
taticosentino@zipmail.com.br

ORIENTADOR
VÁLTER ROBERTO SILVÉRIO (UFSCAR)

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste artigo é observar de que forma foram tratadas as reivindicações do Movimento Negro¹ na área educacional a partir da década de 1980 e em que medida essas propostas se transformaram em diretrizes políticas. Isso corresponde à necessidade de trazer para o debate acadêmico um componente da realidade política brasileira contemporânea que ainda permanece pouco visível: a importância atribuída à educação pelo movimento negro, bem como a relevância da luta contra as desigualdades raciais como um aspecto importante para se pensar o processo de democratização do acesso à educação de boa qualidade.

Para tanto, tece-se uma análise dos debates que antecederam a elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB/1996).

Tais documentos refletem e sintetizam toda a preocupação e todo o es-forço investidos em mudanças na educação brasileira nas últimas décadas do século XX.

EDUCAÇÃO E EUGENIA: O INÍCIO DO SÉCULO XX

Em contraposição à idéia de que o processo de formação nacional descrito por Gilberto Freyre em *Casa-grande e senzala* (1933)² teria representado uma inflexão definitiva no discurso racista dominante, Dávila (2003) mostra como o pressuposto da ideologia nacional estava amplamente comprometido com esse discurso, inclusive em sua funcionalidade e aplicação nas políticas educacionais.

¹ Movimento negro no âmbito deste artigo é compreendido como o conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo e acreditam na centralidade da educação para a construção de uma identidade negra positiva.

² Na referida obra, Freyre caracterizou a vasta família patriarcal dos latifúndios escravagistas dos séculos XVI e XVII como um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando uma assimilação extraordinária e criando, assim, um povo brasileiro. A mistura de raça produziu uma unidade de opostos entre os senhores brancos e os escravos negros.



Ao contrário de Costa (2002), para quem o valor do mito da democracia racial estaria na sua capacidade de gerar uma coesão social na qual possíveis conflitos raciais dariam lugar a uma ideologia nacional que prepararia as bases de uma sociedade moderna e anti-racista, Dávila crê que esse mito, desde sua origem, permitiu a operacionalização no sistema educacional brasileiro de um discurso racionalista e modernizante tributário do eugenismo no qual as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem consideradas inferiores ou degeneradas, deveriam ser apagadas.

Dávila desvela o ideal de branqueamento³ implícito no mito da democracia racial ao analisar a reforma educacional que teve lugar no Rio de Janeiro entre 1917 e 1945. Notando a influência das teorias eugênicas nas políticas educacionais, o autor mostra como os momentos muitas vezes celebrados na história da educação como progressistas estavam envolvidos num amplo projeto de educação eugênico. Nesse projeto, o sistema público de ensino é entendido tanto como o principal instrumento de regeneração social daqueles (negros e indígenas) racialmente degenerados quanto como elemento de construção de uma nação culturalmente branca.

Em 1917, com Afrânio Peixoto⁵ à frente do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, iniciaram-se as reformas na área, impulsionadas pelo movimento higienista e pelo mapeamento das condições de saúde e higiene da população brasileira em todo o país, o que resultou na sugestão pelos médicos Arthur Neiva e Belissário Penna de criação do Ministério da Educação e Saúde. Para Dávila (2003, p. 4), esse processo ilustra como as autoridades públicas, ao começarem a estabelecer a educação pública universal no Brasil, tiveram suas orientações e ações influenciadas pela ideologia racial eurocêntrica, que associava o branco à força, à saúde e à virtude.

O crescimento da educação pública coincidiu com uma onda de publicações que celebravam a mistura racial como uma característica nacional positiva. São trabalhos expressivos os de Sérgio Buarque de Holanda, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, que, segundo Dávila, transformaram o pensamento popular sobre raça, com o argumento de que a negritude e a mistura racial seriam menos importantes do que a cultura e o meio ambiente como princípios determinantes da aptidão e da convivência na evolução histórica e social do Brasil (Dávila, 2003, p.8).

No entanto, de forma um tanto paradoxal, nesse mesmo período os princípios da eugenia⁴ orientavam o desenho das políticas básicas de saúde e de outras áreas em âmbito federal, estatal e municipal, mas a ênfase primordial, de acordo com o autor, deu-se na educação, já que “o consenso entre os elaboradores de políticas era de que as escolas eram a ‘linha de frente’ na batalha contra a degeneração. Educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos, lugares onde as idéias sobre raça e nação foram testadas e aplicadas às crianças” (Dávila, 2003, p. 26).

Dessa forma, após a Segunda Guerra Mundial, embora a política eugenista tenha perdido sua legitimidade científica, seus pressupostos continuaram informando diversas instituições e fundamentando suas respectivas práticas em várias áreas da vida pública brasileira. O pressuposto do autor é que mesmo após a década de 1930, com a celebração da miscigenação e da democracia racial, a prática no interior das instituições escolares e a formulação das políticas educacionais continuaram a orientar-se pelos princípios da eugenia. Essa perspectiva teórica só ofereceu nova justificativa à prática, que seguiu orientada por princípios científicos.

Um dos aspectos relevantes demonstrado pelo estudo de Dávila é que, paralelamente à introdução de métodos e técnicas de racionalização de procedimentos e processos, à implementação da educação física como instrumento disciplinar para o corpo e a mente e a uma ampla vigilância em relação à higiene corporal, houve tanto uma diminuição acentuada de professores/as negros/as quanto uma diminuta entrada de alunos/as negros/as nas escolas públicas, consideradas centrais para a construção do Brasil moderno. A pesquisa de Dávila permite observar que no período entre 1917 e 1945, a partir dos processos acima mencionados, a expansão do sistema escolar produziu de modo consciente a extensão e/ou emergência de uma elite intelectual e científica branca, uma vez que os seus artífices estavam ancorados na suposição da superioridade das raças de origem européia. Desse modo, se o mito da democracia racial foi um veículo poderoso para a criação de uma ideologia positiva da mistura racial, tal ideologia não se configurou de fato na política educacional que fundamentou a reforma educacional do período, a qual permaneceu indubitavelmente tributária das teorias racistas do século XIX (Dávila, 2003, p.3).

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE RACIAL

O ideal de branqueamento implícito no conceito de democracia racial operacionalizado nas políticas educacionais passou a ser questionado com mais veemência a partir da década de 1970, quando o movimento negro⁶ retomou a luta anti-racista enriquecido pela experiência dos movimentos anteriores e pela confluência de eventos como as lutas pela libertação dos povos africanos, contra o *apartheid* na África do Sul e dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos. Nesse contexto, o movimento negro adotou uma estratégia mais politizada de denúncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira.

Essa retomada foi marcada, entre outras questões, pela percepção de que raça constituía-se em um conceito organizador das relações sociais no Brasil, pela denúncia e descrédito da ideologia da democracia racial e pela percepção de que a construção de uma sociedade plurirracial e

³ Branqueamento é o resultado, no Brasil, da mestiçagem, porque nela a seleção natural faz prevalecer, após algumas gerações, o tipo mais numeroso, que no caso do brasileiro é a raça branca, graças à intensificação da imigração européia e ao fim do tráfico negreiro (Munanga, 1999, p. 52).

⁴ O conceito de eugenia é definido como o esforço para aperfeiçoar a população humana por meio da regeneração de traços hereditários. Para os cientistas é a combinação de diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e prescrições necessárias para o aperfeiçoamento da população (não-branca) nacional (Dávila, 2003, p.9)

⁵ Afrânio Peixoto era representante da medicina brasileira, ateu-se ao estudo das relações entre raça, clima, degeneração nos trópicos.

⁶ Essa fase de reorganização do movimento negro é marcada pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978.



pluricultural e o resgate da identidade étnica passariam necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil. Tais questões levaram as diferentes gerações de militantes negros a insistir no papel fundamental da educação.

Dessa forma, no final da década de 1970, o movimento negro passou a enfatizar a denúncia do ideal de branqueamento implicitamente veiculado nos livros didáticos, nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque dado pela história ao negro na ênfase sobre sua docilidade, por exemplo, omitindo todo o movimento de resistência negro e os interesses subjacentes à Abolição (Pinto, 1993, p.26). Ressaltou-se também a persistência da discriminação racial na forma da limitação do acesso à educação e da permanência na escola entre os negros, evidenciada pelos maiores índices de analfabetismo, de exclusão e repetência escolar da população negra.

A escola é então apontada como um ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à particularidade cultural dessas crianças, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito. A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passa a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva.

Segundo Pinto (1993), esse esforço visa não apenas mudar o branco, mas também o próprio negro, por meio do fortalecimento de sua identidade étnica. A ênfase crescente nessa identidade pode ser percebida quando se comparam as ações e o posicionamento do movimento negro diante da educação no início do século XX e no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (Pinto, 1993, p.29).

Na década de 1930 a educação era compreendida como sinônimo de instrução, uma maneira de combater a inferioridade do negro. A imprensa negra era, então, o principal veículo de divulgação desses ideais, difundindo, segundo Pinto, lições de como se portar social e moralmente, de como educar filhos. A educação era tida como única via para o negro conseguir oportunidades iguais às do branco. Nesse momento o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelos modelos da sociedade branca dominante (Pinto, 1993, p.29).

Nesse processo, entretanto, era crescente a preocupação das lideranças negras, ainda que de forma incipiente, com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar. Essa transição foi marcada pela denúncia, ainda tímida, de escolas que se recusavam a receber crianças negras e da forma enviesada, parcial e omissa com que os conteúdos escolares retratavam a participação dos negros na sociedade brasileira.

Essa percepção se fez crescente na mesma medida que as críticas e propostas para que a escola revisse os conteúdos sobre a participação do negro na história, bem como para que se integrassem ao currículo informações sobre as raízes culturais da população negra, configurando-

se o que alguns militantes denominam “estudos africanos”, matéria que a partir da década de 1970 passou a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra (Pinto, 1993, p.29).

Essa questão foi retomada e discutida em encontros organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro, que tiveram a questão educacional como tema gerador, a exemplo do seminário “O negro e a educação”, realizado em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (SP), do seminário “Educação e discriminação de negros”, realizado em Belo Horizonte em 1987, e dos Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados no final da década de 1980 e que culminaram com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo em 1991.

A partir de uma leitura analítica dos anais desses encontros e dos trabalhos neles apresentados é possível apontar três aspectos que lhes são comuns:

- reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra;
- denunciam a partir de diagnósticos a situação educacional dos negros;
- apresentam reivindicações e propostas de ação com o claro objetivo de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, providência essa considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva.

A centralidade da educação como elemento de mobilização é reafirmada a partir da concepção de que a educação é compreendida como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo. É o que expressa a fala do militante João Batista no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, realizado em Recife em 1987: “A educação não está relacionada apenas à mobilidade social, não é só história, é todo um processo de formação do indivíduo. Romper com um padrão educacional branco e europeu é a possibilidade de reeducar para o conhecimento de nossa história, de nossa realidade cultural” (Batista, 1988, p.12).

O segundo aspecto, a denúncia e o diagnóstico da situação educacional dos negros, apóia-se principalmente no crescente número de estudos que evidenciam a existência de desigualdades educacionais entre os segmentos raciais, a exemplo daqueles desenvolvidos por pesquisadores como Rosemberg (1987) e Hasenbalg (1990).

Os resultados dessas pesquisas são elementos que se acrescentam à perene denúncia do movimento negro sobre as disparidades apontadas pelos indicadores educacionais, ou seja, a estrutura excludente da escola, a discriminação racial enfrentada pelos alunos negros na sua dimensão simbólica e a desconsideração por sua identidade racial expressa na omissão da história da população negra, no conteúdo racista dos livros didáticos e de literatura infantil e no despreparo dos



professores, que se manifesta no desconhecimento dessa realidade e na ratificação de estereótipos.

Esse conjunto de críticas e constatações é que fundamenta a necessidade de formulação de uma política educacional que reconheça e não simplesmente assimile o diferente, que, segundo Lopes (1987), dificulta a constituição de uma identidade negra numa sociedade que nega sua existência e que diz que para o negro existir ele tem de ser branco (Lopes, 1987, p. 101-102).

O terceiro aspecto característico desses debates é a apresentação de propostas de práticas alternativas que muitas vezes se originam de experiências educacionais no âmbito de organizações negras. São experiências que visam resgatar a história e as manifestações culturais da raça negra, mediante propostas alternativas de ensino e de conscientização da comunidade escolar sobre a produção e a reprodução do preconceito racial.

A partir da discussão e análise dos resultados dessas experiências, ainda isoladas, o movimento negro passa a exigir do sistema educacional uma atenção específica ao propor a obrigatoriedade do ensino de história da África e história do negro no Brasil nos currículos, a garantia de que a temática seja abordada nos cursos de formação de professores e a elaboração de novos materiais didáticos, questões discutidas no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste. Enfatiza-se também a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, MNU).

Da denúncia da escola como instituição reprodutora do racismo à concretização de propostas de reconhecimento da produção cultural negra, o movimento ressalta que repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira e por reconhecer que a educação só pode criar pontos de identificação para a criança negra com a recuperação da história do negro.

Como já observamos, a partir da década de 1980 a ação do movimento negro torna-se mais propositiva ao exigir do Estado, nos vários níveis administrativos, resoluções concretas para a situação da população negra. De certo modo, a Constituição Federal de 1988 pode ser pensada, como veremos a seguir, tanto como um momento privilegiado no qual diversas ações que vinham sendo desenvolvidas pelas entidades negras se confluíram no sentido de estimular a mudança da ação política do Estado ante a problemática racial quanto como uma arena política na qual se confrontaram vários projetos de sociedade, inclusive o do movimento negro, numa luta na qual prevaleceram os interesses dos grupos dominantes.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A decisão de que a questão racial teria de ser abordada durante a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) deve ser atribuída à luta do movimento negro, que em anos anteriores já vinha realizando eventos preparatórios que geraram propostas para intervir junto aos membros da Assembléia Nacional Constituinte. A partir de 1985 o movimento negro organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir sobre a participação do negro no processo constituinte. Entre esses fóruns destacou-se o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a Constituinte”, realizado em 1985 em Minas Gerais. Essas reflexões prolongaram-se por todo o ano de 1986, culminando com a realização em Brasília da Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, da qual se originou um documento de síntese das propostas dos encontros regionais ocorridos em várias unidades da Federação.⁷

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE

Os trabalhos da ANC duraram cerca de dezenove meses, durante os quais os parlamentares dividiram-se em oito comissões temáticas e 24 subcomissões temáticas, cada qual responsável pela regulamentação de um tema diferente.

A determinação pelo Regimento Interno da Constituinte de que a temática racial seria abordada agradou as organizações do movimento negro, que acompanhavam esse processo com expectativa, mesmo com a percepção de que o espaço destinado a essa discussão desde o início mostrava-se bastante limitado e de que a dissolução da questão racial na abordagem da temática geral de minorias pudesse ser um erro. A discussão seria feita na Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias.⁸

Os trabalhos sobre a questão racial iniciaram-se com um tom de denúncia, tendo em vista a percepção da estrutura decisória da Constituinte como bastante limitadora, uma vez que esse tema não deveria inserir-se apenas nessa subcomissão.

O segundo aspecto a ser ressaltado refere-se à amplitude de temáticas na mesma subcomissão, que acabou por restringir a discussão da questão racial a dois encontros formais. A dificuldade de se instalar como subcomissão reflete mais um dos aspectos limitadores da estrutura decisória. A Subcomissão não apresentou o número de componentes mínimo, não tendo realizado as reuniões iniciais por falta de *quorum*.

Todos esses percalços ilustram o desinteresse dos membros da ANC, e da imprensa em geral, pelo trabalho desenvolvido pela

⁷ Este documento foi entregue em audiência pública no dia 3 de dezembro de 1986 ao Presidente da República, José Sarney, e mais tarde ao presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Deputado Ulisses Guimarães.

⁸ Os trabalhos organizaram-se inicialmente em subcomissões, que eram responsáveis pela preparação de anteprojetos básicos, estes eram emendados e votados no âmbito das próprias Subcomissões, em uma primeira etapa. Na segunda etapa eram consolidados e novamente votados em Comissões Temáticas e finalmente reunidos em um texto completo na Comissão de Sistematização. Só então o texto seria apreciado, emendado, se fosse o caso, e votado pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte.





Subcomissão. No entanto, foi nesse espaço que o movimento negro apresentou suas propostas e acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos na ANC.

Além da importante atuação do movimento negro nessa subcomissão, também foi de suma importância o papel desempenhado pelos interlocutores que, no cenário político, estavam mais próximos das decisões e de alguma forma representavam os interesses da comunidade negra, como Benedita da Silva, Luiz Alberto Caó, Edmilson Valentim e Paulo Paim.

Ainda que tenha sido um espaço limitado em tempo e amplitude, o trabalho da Subcomissão resultou na aprovação de um anteprojeto que guardou maior proximidade com as propostas apresentadas pelo movimento negro.

A AGENDA DO MOVIMENTO NEGRO

As propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia ao mito da democracia racial e seu efeito desmobilizador na sociedade brasileira. Efeito esse que deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais, com medidas que deveriam atuar nas conseqüências provocadas tanto pela ausência de qualquer política voltada à população ex-escrava no sentido de integrá-la ao novo sistema produtivo quanto de medidas que possibilitassem aos negros a reconstrução de sua identidade racial negada pelas tentativas de destruição dessa identidade pela política de branqueamento.

Para o movimento negro, essa situação poderia ser rompida ou remediada na CF/1988 com as seguintes medidas:

- a) o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras;
- b) a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos.

Em relação à educação, o anteprojeto da Subcomissão enfatiza o seu papel central bem como o da escola como instituição que deve valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais do povo brasileiro. A obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil insere-se em um amplo projeto de resgate e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como o respeito e conhecimento dos processos históricos de resistência negra dos povos escravizados no Brasil.

O principal debate em torno da educação é de que o currículo escolar deveria incluir o negro no Brasil e a história do negro na África, atuando de forma crítica em relação à ótica hegemônica da

homogeneidade. Daí a garantia, no texto constitucional, de que a história e a cultura do negro e do índio seriam tratadas nos três níveis da educação brasileira:

Art. 4º - A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 5º - O ensino de "História das Populações Negras do Brasil" será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser (*Diários da Constituinte*, 1987).

Essas propostas foram permeadas pela denúncia da insuficiência do discurso de igualdade perante a lei, em vigência desde a Constituição de 1934, apresentando para a de 1988 a reivindicação por medidas compensatórias voltadas à implantação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada.

A proposta apresentada pelo movimento negro era que de que a CF/1988 deveria garantir estímulos fiscais para que a sociedade civil e o Estado tomassem medidas concretas de caráter compensatório, a fim de implementar aos brasileiros de ascendência africana o direito à isonomia nos setores de trabalho, remuneração, educação, justiça, moradia, saúde, etc.

No caso da educação, essas medidas garantiriam as condições de acesso e permanência de crianças e jovens negros no sistema escolar, principalmente no ensino superior.

As propostas do movimento negro, principalmente as reivindicações por ações compensatórias, tencionavam os limites de uma igualdade formal ao colocarem a necessidade de que as políticas sociais se orientassem pelo princípio de uma igualdade substantiva (tais propostas já previam a discussão de ações afirmativas).

No âmbito dessa Subcomissão as propostas do movimento negro apresentadas anteriormente consolidaram-se em um anteprojeto aprovado. As reduções e a descaracterização do anteprojeto aprovado na Subcomissão iniciaram-se com a ida do projeto à Comissão Temática e se encerraram na Comissão de Sistematização.

Além da dispersão⁹ dos artigos pelo texto da CF de 1988, alguns deles foram reduzidos ou omitidos, como por exemplo o princípio de que não constitui privilégio adotar medidas compensatórias a grupos discriminados.

No que tange à educação, o documento final da Constituição sinalizou a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, mas retirou as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e história da África dos currículos nos três níveis de ensino e a proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil.

⁹ No anteprojeto a questão racial foi tratada como capítulo específico, que foi diluído já na "Comissão Temática da Ordem Social".



De forma integral, permaneceram no texto as propostas sobre quilombos e a criminalização do racismo. Esta última, só foi aprovada em razão da mobilização do movimento negro em torno da questão e pelas intensas articulações políticas realizadas principalmente por Carlos Alberto Caó na Comissão de Sistematização, onde inicialmente a proposta foi rejeitada por ser considerada uma ameaça à liberdade de expressão.

As propostas do movimento negro relativas à alteração curricular foram consideradas muito específicas, devendo ser tratadas em leis ordinárias, restando a recomendação de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira.

Na avaliação de Silva Júnior (2000), a CF de 1988 enfrentou a temática da discriminação racial principalmente ou exclusivamente com a criminalização do racismo e a proibição de discriminação no trabalho, na escola, no exercício dos direitos culturais ou de qualquer outro direito ou garantia fundamental. O autor considera essa forma de enfrentamento reducionista (Silva Júnior, 2000, p.378).

LIMITES DA LEI ANTI-RACISTA

Gomes (2001) considera que, na ordem jurídica interna do Brasil, além dos dispositivos constitucionais genéricos que proíbem a discriminação racial e criminalizam certos comportamentos discriminatórios, o direito brasileiro singulariza-se pela estratégia de pretender extinguir a discriminação racial e seus efeitos mediante leis de conteúdo criminal.

O autor salienta a ineficiência de tais leis, que muitas vezes são objeto de deboche por parte de alguns operadores do direito incumbidos de aplicá-las (Gomes, 2000, p.12).

O outro aspecto reducionista, segundo Telles, é que a legislação anti-racista se restringe aos tipos de racismo mais ostensivos, que geralmente envolvem injúria, representando portanto uma pequena parcela das várias formas de discriminação racial, refletindo a percepção estreita do sistema judicial sobre o que constitui racismo na sociedade brasileira (Telles, 2003, p.268).

Ao mesmo tempo, essa medida só responsabiliza autores criminais, ou seja, o autor do crime é responsabilizado individualmente, desconsiderando boa parte da realidade brasileira, na qual a discriminação é veiculada muitas vezes por instituições (mídia, sistema escolar) que não são afetadas pela legislação anti-racista.

Diante disso, responsabilizar individualmente autores é ignorar o papel do Estado e das instituições na configuração das relações raciais. Com isso, o potencial de impacto da lei na desigualdade é minimizado.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Os reduzidos efeitos práticos dos avanços registrados na Constituição Federal de 1988 desencadearam, entre outras ações, a organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, de 1995, que pode ser considerada um marco referencial para as novas estratégias políticas do movimento negro brasileiro.

Como símbolo de um momento singular no processo de organização daquele movimento, ela marcou a retomada da mobilização das entidades negras precisamente no momento em que o Estado passava por um processo de reordenamento institucional no qual, entre outros aspectos relevantes, o país, ao admitir a existência de discriminação racial e racismo, deveria estar em sintonia com os princípios da luta anti-racista em nível transnacional no âmbito da esfera-pública, expandindo os espaços de representação dos interesses da população afro-descendente na interlocução com o Estado.

No documento entregue pelos organizadores, a Marcha é justificada como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro brasileiro. Em acréscimo às denúncias já realizadas, almejava-se exigir ações efetivas do Estado em pautar a temática racial na agenda dos problemas nacionais.

No que diz respeito à educação, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial¹⁰ dirige uma crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acaba por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos. Como proposta à situação diagnosticada, coloca-se a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade, o que compreende a revisão da estrutura educacional, dos livros didáticos, a implementação de programas de formação permanente de professores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial. De forma complementar a essas mudanças, explicita-se a necessidade de ações afirmativas na educação.

RAÇA E EDUCAÇÃO: DA CF DE 1988 À LDB

Se na Constituição de 1988 de modo geral podemos distinguir alguns avanços, ainda que parciais, quanto ao tratamento da questão racial em relação às reivindicações do movimento negro, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação.

A ausência da raça¹¹ nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro soma-se à frágil recomendação de que o "ensino de história do Brasil levará em

¹⁰ Esse programa integra o documento da Marcha e reúne propostas para democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra.



conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (art. 242).

Essa ausência se concretizou em meio às reivindicações do movimento negro, que apontava a necessidade de um tratamento diferenciado pelas políticas públicas com base na raça como elemento contencioso de mobilidade social.

Mesmo considerando a pontualidade com que a questão racial foi abordada durante a Constituinte, bem como os aspectos reducionistas de referência à questão da raça nas propostas aprovadas, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se assim como na LDB, finalizada quase uma década depois.

A LDB atual, que começou a ser debatida após a Constituição de 1988, passando por oitos anos de tramitação no Congresso, revoga todos os textos legais até então em vigor, tornando-se o documento básico e fundamental da política educacional nacional.

Pode-se afirmar que, no que diz respeito à temática em análise, a LDB apenas reproduziu os princípios da Constituição de 1988.¹² A preocupação em dar continuidade à discussão nas leis ordinárias não foi retomada.

Essa não retomada, acompanhada da pura e simples repetição do que estava prescrito na Constituição, nos permite avaliar que não houve avanços como se poderia esperar a partir da indicação da ANC de que o tema deveria ser abordado em legislação complementar, estabelecendo a LDB como o lugar que deveria conter qualquer detalhamento de propostas em relação à temática racial e educação. É nessa omissão que se pode entrever uma concepção e um projeto de política educacional que se por um lado distanciam-se do projeto de educação das décadas de 1920 e 1930, ao admitirem que a clivagem social que por excelência explica as desigualdades no Brasil é a classe, por outro lado dele se aproximam ao negarem a devida importância à especificidade da situação dos grupos discriminados na construção do conhecimento e da sociedade brasileira.

De certa forma, a LDB dá continuidade a uma visão instituída de que não existe um problema racial no Brasil, mesmo após o Estado ter reconhecido, ao negar a possibilidade de se instituir políticas focais e/ou particularistas, ao mesmo tempo em que, ao afirmar o papel central da escola pública universalista, reitera a classe como a clivagem fundamental na interpretação das profundas desigualdades educacionais do país, não reconhecendo nem mesmo sua articulação com outras clivagens, como por exemplo etnia, raça e gênero.

Nessa perspectiva, o texto da lei já traz alguns indícios que, se somados ao resgate do seu processo de elaboração, permitem reconstruir o “espírito da lei”.

LDB: A NORMATIZAÇÃO DE UM IDEAL UNIVERSALISTA

Na LDB, a educação é reafirmada como direito, e essa é uma das características da expansão da educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, art. 2º)

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (...)
IV respeito à liberdade e apreço à tolerância. (LDB, art. 3º, I e IV)

A suposição de Vianna e Unbehaum (2004) de que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, é válida também para raça, apesar da velada existência de racismo na sociedade brasileira, também presente nas relações escolares.

O não-detalhamento das definições e derivações desses princípios em sua interação com as relações de gênero e raça podem acarretar mais discriminação. Esse é o caso, por exemplo, da tolerância. Se de um lado tê-la como princípio do ensino significa admitir modos de pensar, agir e sentir que diferem entre os indivíduos ou grupos determinados, por outro, a menção à tolerância apenas pode restringir-se à capacidade de tolerar no sentido de suportar (Vianna e Unbehaum, 2004, p. 92).

A “ausência” de qualquer menção ao conceito de raça ou a qualquer outro princípio que expresse a discussão sobre as relações raciais na educação vai dando lugar à concepção predominante de que a educação como política pública deve responder às necessidades do conjunto da nação, sem distinções de raça e cor, o que no limite corresponde à perspectiva universalista burguesa ocidental para a qual toda ação do Estado deve ser dirigida ao indivíduo racional destituído de todos os seus laços de pertencimento étnico-racial.

Essa perspectiva universalista tem como traço constitutivo o individualismo, sustenta-se na ideia de um indivíduo autônomo, racional, capaz de fazer escolhas. Esse princípio nega que os grupos possam ter direitos ou mesmo que tenham de ser reconhecidos como tal.

O pensamento universalista parte do princípio político de integração nacional, não postulando a raça como uma categoria válida para a explicação e a compreensão das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a educação opera um processo de homogeneização em que não faz sentido pensar e elaborar diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidades raciais ou étnicas distintas da dominante.

¹¹ O conceito de raça está sendo utilizado neste trabalho como um conceito propriamente sociológico que prescindir de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica.

¹² Art. 242 § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.



A propósito dessa questão, os resultados mostram como a política e os esforços de universalização da educação básica possibilitaram uma melhoria contínua de todos os indicadores. Levando-se em conta, porém, a variável raça, as desigualdades em relação aos anos de escolaridade mantêm-se estáveis, num indício de que são produto de uma complexa trama entre as dimensões econômica, política e cultural (Henriques, 2001).

Esses limites e insucessos têm colocado em evidência a necessidade de se pensar políticas públicas que possam compatibilizar as proposições generalizantes, de conteúdo universalista, da democracia liberal com a exigência de respeito à diferença reivindicada pelo movimento negro.

A LONGA TRAJETÓRIA DA LDB

O longo processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional até sua aprovação em dezembro de 1996 não só mostra a centralidade dessa Lei, como as disputas em torno do modelo de sociedade e de educação que nela estão embutidos.

Os autores que se detiveram na análise e reconstrução desse processo, dividem-no em duas etapas: a primeira compreende a tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, que teve início em 1988 com a apresentação do primeiro projeto de lei, de autoria de Octávio Elísio. A esse projeto original foram anexados emendas e outros projetos, que foram discutidos e votados na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, culminando com a aprovação do substitutivo da Comissão e, após intensas negociações e modificações, com a aprovação na Câmara dos Deputados em 1993.

Essa primeira fase é caracterizada, segundo Pino (1992), pela ampla mobilização e participação dos profissionais da educação e de todos os segmentos interessados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, pesquisadores, parlamentares eleitos no início da década de 1990 e poderes Legislativo e Executivo.

Segundo Saviani (2003), “em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989, o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional” (Saviani, 2003, p. 57). O autor ressalta também que, diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos de iniciativa do Poder Executivo, nesse caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e por meio de um projeto gestado no interior da comunidade educacional, que se manteve mobilizada principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

A segunda etapa do processo de tramitação foi assinalada pela redução da capacidade de articulações políticas e pela intervenção do Governo Federal em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. O referido projeto, apresentado

ao Senado em 1992, ganhou prioridade na discussão ocorrida no Senado em 1994. Essa inversão de prioridades retirou do debate o projeto de lei resultante do longo e amplo processo de negociação com os diferentes segmentos compromissados com a defesa da educação pública de qualidade (Pino, 1992, p. 161).

As referidas formulações da Lei são geralmente analisadas como opostas quanto ao seu caráter, suas concepções, diretrizes e metas, bem como aos diferentes projetos educacionais que propõem.

Minha intenção é observar pontualmente, nos diferentes projetos de lei e substitutivos¹³ elaborados nas duas fases, semelhanças e diferenças quanto ao tratamento dado às questões e reivindicações do movimento negro na área educacional e sua transformação, ou não, em diretrizes políticas.

A fim de facilitar a análise e respeitar a distinção feita na trajetória da LDB, vou concentrar minha análise em duas etapas.

A primeira delas compreende o período de 1988-1995, período considerado como mais democrático principalmente pela participação do FNDEP; a segunda etapa, de 1994-1996, é marcada pela intervenção do Governo Federal em favor do projeto apresentado por Darcy Ribeiro.

PRIMEIRA ETAPA: 1988-1993

A análise inicial desse processo, realizada com base nos projetos de lei e substitutivos, mostrou que esses documentos reproduzem os princípios da CF/1988.

Essa reprodução pode ser em parte compreendida como um dos reflexos do processo decisório. Mesmo sendo considerado por Saviani como o mais democrático possível, a interlocução com os movimentos sociais se restringiu às entidades técnicas de educação, embora já no VIII Encontro Norte Nordeste de Educação as entidades negras apontassem a necessidade de o movimento negro estar presente e interferir na LDB:

(...) o momento em que em todo o Brasil se discute a educação, estamos às vésperas de uma nova Constituição e do debate sobre a LDB, e a escola não vai introduzir nossas questões, a não ser que seja forçada pelos movimentos sociais. Temos de exigir que a LDB adote claramente nossas questões (Vicente, 1988, p. 32).

Mesmo tendo demonstrado interesse em participar do processo de elaboração da lei, a forma como este foi organizado não permitiu a participação do movimento negro de maneira mais incisiva, tendo sido o FNDEP o principal ator.

¹³ Substitutivo Jorge Hage e Substitutivo Ângela Amin.



É importante que possamos entender melhor a organização do FNDEP, suas principais bandeiras de luta e sua composição, dado o seu papel de principal interlocutor.

Em sua análise de atuação no Fórum¹⁴ durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da nova LDB, Gohn (1994) aponta o fato de esse movimento ser pouco estudado no contexto da realidade social e educacional. O FNDEP surgiu nos anos 1980, inicialmente para reivindicar um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola. Expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela democratização do país, participante do processo que alterou o regime político vigente, deslocou os militares para fora dos postos, lutou por eleições diretas e ajudou a construir o sistema político multipartidário (Gohn, 1994, p.78).

Segundo a autora, o Fórum não teve penetração junto ao movimento popular organizado, mantendo-se todo o tempo impulsionado apenas pelas entidades orgânicas de educação; a pressão popular e a abertura para a mesma não ocorreram, mesmo durante a LDB (Gohn, 1994, p.82).

As ações do Fórum, por sua vez, refletiam as práticas usuais do cotidiano das instituições que o compunham. Tanto na fase da Constituinte, como na da LDB, manifestos, cartas, telegramas a parlamentares e contatos com líderes de partidos políticos, sobretudo as lideranças confiáveis, constituíram suas principais formas de pressão.

Segundo a autora, essa forma de atuação reduziu a sua possibilidade de ação e a interlocução com outras organizações:

O Fórum não logrou atingir a sociedade civil através dos meios de comunicação de massa e quando o fez as notícias não foram bem colocadas. O trabalho corpo a corpo junto aos deputados foi uma prática importante, mas ele consumiu ou circunscreveu quase toda a luta nos domínios do legislativo. As práticas se concentraram nos militantes das instituições, militantes estes às vezes fortemente demarcados por posições político-partidárias, e por isso mesmo não aceitos por um conjunto mais amplo da própria comunidade educacional (Gohn, 1994, p.85).

Essa organização impôs limites que permearam as propostas apresentadas, que, mesmo relevantes, são falhas por restringir a democratização da educação apenas à ampliação das oportunidades de ingresso, à qualidade como a garantia de tempo necessário para que seja incluído todo o conteúdo previsto e, ainda, à garantia de recurso financeiro como elemento fundamental para a democratização da educação, principal bandeira do FNDEP. Acreditava-se que a roupagem da luta de classes no interior da educação se estabelecia no conflito público-privado e que a superação desse conflito seria um dos pressupostos para a diferença de classe.

De forma complementar aos pressupostos apresentados, Ubiratan Aguiar¹⁵ (2004) quando questionado sobre a "ausência" da temática racial nos projetos de lei e nas discussões que permearam o processo, ressaltou:

Sob o ponto específico que você está ressaltando, enfoque não é o da cor, o enfoque é o da necessidade, você pode ser branco, negro, mameluco, índio riquíssimo e isso não quer dizer que se assegure e ele uma cota para ingressar na universidade, a cota deve ser a da competência, do conhecimento que seja dada pela qualidade do ensino, seja público ou particular. A vertente é de um Brasil de injustiça social, que poucos têm muito e muitos não tem nada. Por isso se há um modelo de educação nacional, ele deveria ser retangular, quem ingressa deveria ter a oportunidade de sair, e aí estão incluídas as minorias e a grande maioria dos que não têm. (...) Nós nascemos de um caldeamento de raças, quem é que não tem um sangue um pouco de português, de africano, de indígena, nós somos o produto do caldeamento dessas raças, uns tão mais presentes na pigmentação da pele (entrevista concedida em 2004).

Dessa forma, as propostas, a atuação e a composição do Fórum apontam e até justificam a ausência de discussão sobre raça por atribuir à classe o foco principal de geração de desigualdades sociais.

É nessa perspectiva que se deu o debate sobre raça durante a primeira etapa de elaboração da LDB, como categoria subsumida à classe, tida como principal clivagem social.

Segundo Guimarães (1999), nos anos 1930 a redução da agenda anti-racista ao anti-racialismo expresso por Freyre difundiu entre os brasileiros a afirmação de que as raças não existem. Todavia a negação da existência de raças subsiste, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social, porque no Brasil, segundo o autor, encontram-se *tropos* para raça (Guimarães, 1999, p. 63).

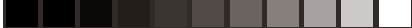
Foi o que aconteceu com o conceito de classe, que passou a ser o grande definidor em termos de oportunidade de vida.

O conceito de classe ganhou universalidade e difusão por intermédio de Marx e dos marxistas. Para demonstrar que a sociedade capitalista moderna, a sociedade burguesa, devia sua dinâmica e seu desenvolvimento à exploração dos trabalhadores, Marx subtraiu de sua análise da relação social do trabalho no capitalismo todas as formas de coerção não econômicas (gênero, raça, etnia, nacionalidade). Sua intenção era encontrar e analisar a relação de exploração entre capital e trabalho que fosse tipicamente capitalista. O argumento político erroneamente derivado dessa análise em abstrato foi o de que as classes sociais capitalistas se formam prescindindo de quaisquer daquelas formas de sociabilidade, consideradas a partir daí formas arcaicas a serem superadas pelo próprio regime capitalista (Guimarães, 2002, p. 9).

¹⁴ Oficialmente foi lançado em Brasília no dia 9/4/1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Sua denominação inicial foi "Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito". O lançamento do Fórum foi acompanhado de um "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita".

¹⁵ Coordenador da comissão suprapartidária que elaborou a proposta de texto para a educação, na Comissão de Sistematização da Constituinte, depois foi presidente da Comissão de Educação e Cultura. Coordenador da discussão da LDB na Câmara dos Deputados.





Entretanto, atribuir à desigualdade econômica a proeminência da explicação sobre os profundos problemas sociais do país é desconsiderar que as desigualdades são produto de uma complexa trama entre os planos econômico, político e cultural. Além disso, a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades tem a vantagem de mostrar tanto a multicausalidade dos elementos explicativos da vida social quanto o aspecto dinâmico e relacional das relações sociais.

Mesmo quando se considera a proeminência da desigualdade econômica na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Esses estudos também chamam a atenção para o fato de que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos; a outra parte é explicada pelo racismo e pela discriminação racial (Silvério, 2002, p. 223).

O conceito de classe no Brasil, segundo Guimarães, esconde a dimensão racial, por isso a necessidade de se reafirmar a raça como um conceito sociológico e uma ferramenta analítica para a compreensão da realidade social:

(...) aí aparece a necessidade de teorizar as raças como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (Guimarães, 2002, p. 64).

O conceito de raça para a sociologia parece ser o único capaz de desvendar como as diferenças naturais se transformam em profundas desigualdades e em práticas de discriminação abertas e veladas.

Esse conceito também é reintroduzido pelo movimento negro na denúncia da prática do racismo, da discriminação racial, na tentativa de dar visibilidade a uma identidade negra e na desmistificação do credo da democracia racial, negando o caráter cordial das relações sociais no Brasil.

SEGUNDA ETAPA: 1994-1996

A segunda etapa da análise do processo de elaboração da LDB compreende os dois anos anteriores à sua aprovação definitiva.

O conteúdo do projeto de lei, no que diz respeito à abordagem da questão racial, é semelhante ao projeto consolidado na Câmara dos Deputados.

A participação do movimento negro nesse processo ficou restrita à representação da senadora Benedita da Silva, que apresentou propostas de reformulação do ensino de história do Brasil e de

obrigatoriedade, em todos os níveis do ensino, da história das populações negras do Brasil. As duas propostas foram negadas, com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia e de um espaço exclusivos para a temática.

Em resposta às propostas apresentadas, o § 4º do art. 26 passa a ter a seguinte redação: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

A proposta de reformulação do ensino de História e da obrigatoriedade do ensino de História da População Negra no Brasil não se encerra em considerar a contribuição do negro para a formação do povo brasileiro, como afirma a nova redação do art. 26.

O preceito de que o “ensino de história deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” tem implícito o ideal de democracia racial, o mito das três raças de Freyre, que “juntas formaram um só povo brasileiro”.

O parecer negativo às propostas defendidas pela senadora Benedita da Silva foi apresentado concomitantemente à realização da Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, que enfatizou a cultura homogeneizadora e eurocêntrica da educação brasileira e a necessidade de revisão dos conteúdos curriculares a fim de contemplar o respeito e o reconhecimento da diversidade.

O papel central desempenhado por Darcy Ribeiro¹⁶ nesse segundo momento da elaboração da lei pode nos oferecer algumas pistas para pensarmos numa atualização da formulação do mito das três raças em um documento básico de orientação da política pública educacional, bem como na ausência de orientações explícitas em torno de questões relacionadas com o racismo e a discriminação racial presentes nas instituições brasileiras, reconhecidos pelo próprio Estado, reivindicado pelo movimento negro organizado.

Darcy Ribeiro, na obra *O povo brasileiro* (1995), segundo Munanga, tem a respeito do povo brasileiro uma visão de que o entrechoque e o caldeamento do invasor português com índios e africanos escravizados resultou num novo povo (Munanga, 1999, p. 100).

A idéia de uma nova etnia nacional traduz uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio da supressão das identidades étnicas discrepantes. O surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem (Ribeiro, 1995, p. 132-3 *apud* Munanga, 1999, p. 100).

A concepção de Darcy Ribeiro de um Brasil monocultural reafirma a idéia de democracia racial, de nossa harmônica convivência nos trópicos.





Na atualidade essa perspectiva vem sendo criticada por teóricos como Guimarães (2002), que critica a concepção de uma nação monocultural a partir do reconhecimento de uma variedade de experiências socioculturais que, ao contrário de uma unicidade cultural, oferece visibilidade a um país multicultural.

Dessa forma, para o autor, o processo de erosão do mito da democracia racial corresponderia ao surgimento de uma perspectiva anti-racista com base no respeito às diferenças étnico-raciais realmente existente no país, pautada na perspectiva do movimento negro, que prioriza em sua luta a desmistificação do credo da democracia racial negando o caráter cordial das relações sociais, dando visibilidade a uma identidade racial negra, o que contrasta radicalmente com o apagamento identitário contido na reiteração/afirmação de uma identidade mestiça contida na obra de Darcy Ribeiro.

O que se pode apreender desse processo é que a temática racial, durante a tramitação da LDB, foi abordada a partir da perspectiva da democracia racial, de uma sociedade monocultural onde todas as diferenças foram suprimidas e na qual as desigualdades têm na luta de classes sua principal causa.

A LEI 10.639

A retomada de questões relativas à temática racial ganhou novo corpo com a promulgação da Lei 10.639/2003, resultado do projeto de lei 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT-MS). Na justificativa do projeto, os deputados mencionam que ele é originalmente de autoria de Humberto Costa e tem como objetivo criar condições para a implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de história da cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, a desmistificação do eurocentrismo e a garantia da educação como um dos principais instrumentos de cidadania.

A Lei altera a LDB e torna obrigatório o ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país.

Heringer afirma que essa medida foi amplamente saudada pelos ativistas do movimento negro, pois se tratava de um projeto de lei que tramitava há algum tempo na Câmara dos Deputados e de uma antiga reivindicação desse movimento, razão por que contou com o apoio de várias de suas organizações (Heringer, 2003, p. 291).

Alguns meses após sua promulgação, as preocupações voltaram-se para a necessidade de regulamentação da temática “história e cultura afro-brasileira”. Para esse fim foi constituído, em abril de 2003, um Grupo de Trabalho formado por representantes do Conselho Nacional

de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

O trabalho do grupo culminou com a aprovação do Parecer 03/2004 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – regulamentando a alteração na LDB.

A aprovação da Lei atende a uma das propostas apresentadas pelo movimento negro durante a Constituinte, rerepresentado por Benedita da Silva no momento da elaboração da LDB.

Sua aprovação pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban,¹⁷ conjugada com o trabalho e a mobilização do movimento negro, que durante décadas vem desenvolvendo ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade, ações que compreendem a atuação direta nas escolas, em parceria entre secretarias de educação e conselhos da comunidade negra, na elaboração de material didático e no fomento do debate sobre ação afirmativa.

A Lei, que doravante passa a integrar o texto da LDB, coloca a possibilidade de rompermos com o paradigma eurocêntrico na medida em que pode implicar uma ampla modificação curricular, inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação.

Isso indica que de alguma forma estamos saindo do plano discursivo e genérico. Em seu processo de implementação, tem sido imprescindível a interlocução com o movimento negro. Entretanto há de se reconhecer tanto as resistências institucionais ou não institucionais quanto os riscos de descaracterização de uma implementação que não atenda aos interesses da população negra.

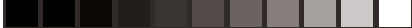
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atravessamos a década de 1980 consolidando uma importante, mas marginal, produção sobre a intersecção entre raça e educação.

Esse acervo reúne denúncias do movimento negro, suas propostas e experiências, consolidando, nos termos de Silva e Barbosa (1997), “um pensamento negro sobre a educação” e, de forma complementar, a realização de pesquisas que corroboram suas denúncias, ao mostrarem a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais.

Em seu conjunto, essa produção traz não somente reivindicações, mas problematizações teóricas e ênfases específicas (Gomes, 1997, pp. 19-20), que denunciam a escola como instituição que discrimina

¹⁶ Darcy Ribeiro foi ministro da educação no governo João Goulart, quando da aprovação da primeira LDB- e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB.



os negros e perpetua o racismo, veiculando valores preconceituosos nos livros didáticos e na abordagem errônea e omissa da história oficial por não contemplar a luta e a resistência negras.

Segundo Gomes (1997), os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar (Gomes, 1997, p. 23).

Enfatizando as limitações do discurso da democracia racial, ressaltando a centralidade da categoria raça para a compreensão e explicação das desigualdades sociais, o movimento negro descortina o mito da democracia racial.

Ao denunciar o caráter homogeneizador e racista da educação e exigir um tratamento diferenciado ao grupo e ao conhecimento construído por ele, coloca em discussão os pressupostos da democracia racial e o ideal de branqueamento embutidos na política educacional que, segundo Dávila, é influenciada pelo pensamento eugenista que se consolidou entre 1917 e 1945, com linhas de continuidade até os dias de hoje no que tange à negação da importância do legado específico da cultura africana.

Esse compromisso da educação com a homogeneização, mesmo que questionado pelas organizações negras e por intelectuais interessados na temática racial, atravessa de certa maneira intacto as décadas de 1980 e 1990, na legislação que fundamenta as principais políticas educacionais no Brasil: a CF de 1988 e a LDB de 1996. Isso é reiterado à medida que a ideologia da democracia racial é reeditada de diferentes formas nas entrelinhas do processo de formulação dos dois documentos.

No caso da Constituição de 1988, podemos perceber algumas conquistas importantes como, por exemplo, a criminalização do racismo, que se deu inclusive pela possibilidade de participação do movimento negro na Assembléia Nacional Constituinte e pelo importante papel desempenhado por deputados interlocutores ou representantes do movimento.

Se na Constituição como um todo podemos distinguir alguns avanços quanto ao tratamento da questão racial, ainda que parciais em relação às reivindicações do movimento negro, o mesmo não se pode dizer quando se trata da educação.

As propostas do movimento negro para a educação chegaram a ser registradas e aprovadas no anteprojeto elaborado pela “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, mas foram dissolvidas nas comissões posteriores com a justificativa de que, por se tratarem de questões muito particulares, deveriam ser abordadas em legislação específica e complementar.

Então adentramos no processo de elaboração da LDB que assim como a CF de 1988 tem conquistas importantes para a educação. No entanto, quanto à abordagem da temática racial, esta retrocede em relação àquela no que diz respeito à participação do movimento negro e mais uma vez reedita em outros termos o ideal de democracia racial, compreendendo a classe social como principal clivagem social, julgando inadequado qualquer tratamento específico à temática racial.

Mesmo que não se possa mais falar em uma ideologia do branqueamento, a LDB, ao “ignorar” a discussão sobre desigualdade racial e racismo presente na esfera pública, ainda expressa as grandes resistências que atingem o processo de incorporação efetiva da população negra no processo de democratização da sociedade brasileira (o reconhecimento de suas diferenças e o combate às profundas desigualdades a que os negros estão submetidos).

É o que expressa a proposta do movimento negro, de realizar em 2005 a “Marcha Zumbi +10” em Brasília, lembrando às autoridades, em especial às educacionais, que já se passaram dez anos desde o reconhecimento oficial, em 20 de novembro de 1995, da existência da discriminação racial e do racismo sem que várias promessas fossem cumpridas.

Embora possamos reconhecer algumas mudanças na ação do Estado – como, por exemplo, as que foram efetivadas pelo Poder Público na área educacional, voltadas para o combate ao preconceito e às discriminações raciais nas escolas, como se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no manual *Superando o racismo na escola* –, essas iniciativas devem ser consideradas paliativas, dado seu caráter restrito e pontual, ante a necessidade de ações estruturais que expressem um compromisso da política educacional com o combate ao racismo e à discriminação racial.

Esse compromisso aparentemente começa a se consolidar de maneira mais propositiva com a alteração da LDB pela Lei 10.639, mas é preciso relativizar seu alcance.

Assim, ao encerrar o presente artigo reconhecendo a importância estratégica da Lei, não poderia deixar de colocar algumas questões que somente outros textos podem responder:

- 1) Como reconhecer as diferenças sem incorrer em processos de essencialização das mesmas?
- 2) De que forma a educação como política pública pode ser pensada a partir das diferenças e não as incorporando como anexos, com base em legislações, planos e programas federais?

É certo que para respondê-las, como demonstrei no histórico apresentado, será necessário mais que o elemento tempo – a mobilização social continua sendo a chave dessas questões.

¹⁷ Conferência realizada em Durban em 2001, com objetivo de rever os progressos alcançados no combate ao racismo desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e de formular medidas de combate ao racismo em nível nacional, regional e internacional (Telles, 2003, p.87).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista J. Movimento negro em Pernambuco. *VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste*. Recife, 1988.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5/10/1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Diários da Constituinte* (disponível em www.camara.gov.br).
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/11/1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.
- _____. Lei 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.
- _____. "Projeto de Lei 1.258-A-1988, do sr. Octávio Elísio". In: Aguiar U, Martins R (orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premius, 2000.
- _____. "Projeto de Lei 1.258/1993. Substitutivo do relator Jorge Hage". In: Aguiar U, Martins R (orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premius, 2000.
- _____. "Projeto de Lei 67/1992, do sr. Darcy Ribeiro". In: Aguiar U, Martins R (orgs.). *LDB comentada*. Fortaleza: Premius, 2000.
- _____. Projeto de Lei 259 (disponível em www.camara.gov.br). *Diário da Câmara dos Deputados*.
- Costa S. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- Dávila J. *Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Estados Unidos: Duke University Press, 2003.
- Gohn MGM. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Gomes JB. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como princípio de transformação social: a experiência dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- Gomes NL. "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". In: Silva PBG, Barbosa LMGA (orgs.). *O pensamento negro em educação: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- Guimarães ASA. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Hasenbalg CA, Silva NV. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, 1990, n. 73.
- Henriques R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- Heringer R. Promoção da igualdade racial no Brasil. *Teoria e Pesquisa*. São Carlos, 2003, n. 42-43, p. 285-302.
- Lopes HT. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63, p. 38-41.
- Movimento Negro Unificado. *Programa de Ação do Movimento Negro Unificado*. S/A, 1982.
- Munanga K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Pino I. A trama da LDB na realidade política nacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, 1992, n. 41, p. 157-185.
- Pinto RP. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.
- Rosemberg F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987, n. 63, p. 19-23.
- Saviani D. *A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).
- Silva PBG, Barbosa LMGA. *O pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- Silva Júnior H. "Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro". In: Guimarães ASA, Huntley L (orgs.). *Tirando as máscaras: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Silvério VR. Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 2002, n. 117, p. 219-246.
- Telles E. *Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- Vianna CP, Hubbehaum S. O gênero nas políticas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 2004, n. 121, p. 77-104.
- Vicente J. Movimento negro em Pernambuco. *VIII Encontro dos Negros Norte e Nordeste*. Recife, 1988.

