

CAPA

Título

IDENTIDADE NEGRA

Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil

Angela Ernestina Cardoso Brito

Delcele Mascarenhas Queiroz

Jorge Manoel Adão

Jouberth Max Maranhão Piorsky Aires

Kátia Schützer

Luiz Henrique da Silva Ramos

Maria Batista Lima

Maria Clareth Gonçalves Reis

Renato Emerson N. dos Santos

Sales Augusto dos Santos

Sônia Maria dos Santos Marques

Teodora de Araújo Alves

Vanessa Regina Eleutério

Iolanda de Oliveira

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

(Organizadoras)

anped



Ação Educativa



APOIO:

Fundação Ford

Folha de Rosto

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Rua Visconde de Santa Isabel nº 20, salas 206/207/208 - Vila Isabel

Rio de Janeiro – RJ

Fone 55 21 22347685 / Fone/fax 21. 2234 5700 e 21.3872 2940

E-mail: anpeduc@uol.com.br / anped@infolink.com.br

Home page: www.anped.org.br

Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação

Rua General Jardim, 660 - Vila Buarque

01223-010 - São Paulo, SP - Brasil

Fone 55 11 3151.2333 - r.132 (fax: opção 4)

Website: <http://www.acaoeducativa.org>

E-mail: mclara@acaoeducativa.org

APRESENTAÇÃO

Como parte dos resultados do II Concurso Negro e Educação, esta publicação apresenta os artigos elaborados por bolsistas contemplados, a partir dos relatórios finais das pesquisas por eles realizadas.

Dando continuidade ao I Concurso, as atividades deste segundo grupo de pesquisadores iniciantes desenvolveram-se a partir de meados de 2001 a janeiro de 2003 em um período de 18 meses.

Realizado pelas mesmas instituições que inauguraram este trabalho, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, o concurso tem o objetivo de formar e ampliar o quadro de pesquisadores na área Negro e Educação, a fim de que a produção de conhecimentos neste campo seja gradativamente ampliada, contribuindo para subsidiar ações comprometidas com a promoção dos usuários dos serviços educativos, fazendo desaparecer o fator racial como determinante do desempenho escolar.

De acordo com o objeto de estudo privilegiado pelos pesquisadores iniciantes, a partir do tema Negro e Educação, as pesquisas são apresentadas, nesta publicação, em uma seqüência que facilita o estabelecimento da relação entre estudos afins. Esta medida provocou o isolamento de dois trabalhos, que não mantêm com os outros, uma afinidade tão estreita, a despeito de sua relevância.

Entre os estudos que abordam o Negro e a Universidade, foram incluídos os trabalhos de Delcele Mascarenhas Queiroz, sob o título O vestibular e as Desigualdades Raciais, o de Sales Augusto dos Santos intitulado Para além do mérito individual e o trabalho de Renato Emerson N. dos Santos que deu ao seu estudo o título: Agendas X Agências: a construção do movimento PVNC, apontando seus méritos, seus conflitos internos, seus avanços, contradições e recuos. O trabalho de Queiroz, é parte de um estudo realizado pela autora com o propósito de conhecer “a participação de estudantes de cada segmento racial no universo de inscritos no vestibular da UFBA” e obter o perfil dos recusados não somente quanto a cor, mas também em relação a sua condição sócio-

econômica, renda, tipo de escola freqüentada anteriormente, escolaridade e ocupação dos pais, idade de conclusão do Ensino Médio, número de vezes que prestou o vestibular, entre outros aspectos. O segundo bolsista citado, realizou sua pesquisa a partir da proposta de implementação de cotas para alunos de graduação na UnB, para averiguar a posição dos pós-graduandos da mesma universidade em face ao projeto proposto. As três pesquisas compõem um conjunto de estudos que dão significativas contribuições para os debates contemporâneos sobre políticas de ação afirmativa no Ensino Superior.

Sobre o Movimento Negro e Educação, têm-se a pesquisa de Jorge Manoel Adão, intitulado Práxis Educativa do Movimento Negro no Rio Grande do Sul, o trabalho de Teodora de Araújo Alves, Coco de Zambé: práticas de saberes da cultura negra e a investigação de Maria Batista Lima – Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em territórios de maioria afro – descendente. O primeiro estudo citado, é uma pesquisa sobre a criação e atuação de diversas entidades do Movimento Negro em educação e suas repercussões nas políticas públicas em Porto Alegre, no período de 1980 a 2000. No segundo trabalho mencionado procura evidenciar as possibilidades de destruir a exclusividade eurocêntrica em educação, ao pesquisar a dimensão educativa do grupo cultural Coco de Zambé, situado no Tibau do Sul, no Rio Grande do Norte. A Autora destaca nas atividades do grupo, os aspectos através dos quais perpassa para a população a crença na ancestralidade e os saberes de resistência negra transmitidos por meio da dança e do canto. Maria Batista Lima, apresenta as bases teóricas de estudos realizados sobre as possibilidades de inclusão da cultura evidenciada por grupos afro - descendentes em Sergipe, nas práticas educativas escolares. Entende-se aqui, o Movimento Negro não no sentido restrito constituído apenas com a finalidade declarada de combater o racismo, mas foram incluídos também os estudos realizados a partir de grupos, cujo combate ao racismo se dá através de suas práticas culturais caracterizadas por uma cultura de resistência negra, exercendo o que denominamos militância indireta.

Caracterizados pelos estudos sobre o cotidiano escolar foram incluídos os trabalhos a seguir relacionados: de Vanessa Regina Eleutério Miranda de Oliveira, Um Currículo Multicultural: Práticas inclusivas e afro - descendência, dando destaque a uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de uma escola municipal de Belo Horizonte, confrontando-as com as teorias que apontam a legitimidade da inclusão dos estudos raciais

nos currículos escolares. Luiz Henrique da Silva Ramos, faz um estudo intitulado Na margem negra do rio: um estudo numa escola de subúrbio carioca, no qual o autor procura averiguar as possibilidades da existência de um trabalho escolar em que a diferença não se transforme em desigualdade racial. O trabalho de Kátia Schützer tratando da questão racial e os cursos de formação de professores, analisa as repercussões dos cursos ministrados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, nas práticas de professores em seu cotidiano profissional.

A seguir estão os estudos sobre A Educação nos Quilombos Contemporâneos, com os trabalhos de Maria Clareth Gonçalves Reis – Escola e Contexto Social um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de Quilombo e a pesquisa de Sônia Maria dos Santos Marques intitulada Escola, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais, o caso da comunidade remanescente de Quilombo de São Miguel. A primeira é uma pesquisa realizada em Minas Gerais no Município de Belo Vale em uma comunidade rural denominada Chacrinha dos Pretos. A autora apresenta os resultados dos estudos que realizou a partir da única escola local, em estreita articulação com o que foi evidenciado na comunidade escolar. A pesquisa de Santos Marques, destaca as relações entre professoras brancas e crianças majoritariamente negras em uma escola de Ensino Fundamental em São Miguel no Rio Grande do Sul, distrito do Município de Restinga Seca, local circundado por localidades povoadas por descendentes de alemães e italianos. Ambas as pesquisadoras fazem uma revisão do conceito de Quilombo, e a partir da literatura contemporânea, ampliam-no para além da idéia de núcleos que resistiam a escravidão, considerando outros fatores que determinaram a formação de grupos negros em determinados espaços geográficos, mantendo uma história, cultura e interesses comuns e características fenotípicas negras.

Tratando das Representações Raciais Infantis, Joubert Max M. Piorsky Aires, apresenta Identificações Indígenas e Negras no Universo Infantil Tapeba, no qual o autor faz um estudo do imaginário infantil Tapeba em que aparece a dupla identidade racial índio/negro.

Sobre Identidade e mestiçagem, foi realizado o estudo de Ângela Ernestina Cardoso de Brito sob o título Entre Negro e Branco: socialização de filhos mestiços por famílias interétnicas. Objeto quase totalmente descoberto pelas pesquisas, tem especial

relevância por tratar da difícil construção da identidade racial de filhos mestiços em uma sociedade que idealiza o desaparecimento do negro, supondo que a mestiçagem é o branqueamento em processo.

Com o acréscimo desta publicação a ANPED e a Ação Educativa, colocam à disposição da sociedade, saberes produzidos a partir e sobre as relações raciais em educação, contribuindo para o desaparecimento das lacunas existentes nesta área de produção de conhecimentos, tendo-se clareza entretanto de que muitas questões ainda deverão ser desveladas para ampliar as bases teóricas das ações educativas comprometidas com a promoção da igualdade entre os homens e particularmente com a igualdade racial.

Iolanda de Oliveira

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

“ENTRE NEGRO E BRANCO–SOCIALIZAÇÃO DE FILHOS MESTIÇOS POR FAMÍLIAS INTER-RACIAIS”

ANGELA ERNESTINA CARDOSO DE BRITO*

Este trabalho fala sobre mestiços. Busca apresentar de que maneira mestiços, nascidos de famílias constituídas por casais, em que um é negro(a) e o outro, branco(a), são socializados no seio da família e em diferentes espaços institucionais. Procura elucidar de que forma esses sujeitos enfrentam as dificuldades mais freqüentes decorrentes de discriminação racial, além de compreender como lidam com essas situações na construção de sua identidade pessoal. Em outras palavras: apreender a maneira pela qual eles se constroem como sujeitos; compreender quem são e o que pensam, já que vivem numa espécie numa espécie de “entre”, isto é, na fronteira entre o ser negro e o ser branco.

Antes de prosseguir, faz-se necessário apresentar o entendimento de “socialização” adotado, bem como esclarecer o que se compreende com o termo “famílias inter-raciais”.

Por socialização, seguindo Berger e Luckman (1976), entende-se a construção do sujeito e sua interação com o mundo, ao interiorizar a realidade. Esses estudiosos diferenciam dois processos básicos de socialização: o de socialização primária e o de socialização secundária.

Nosso trabalho privilegia o processo de socialização primária ao qual as pessoas são submetidas na infância, o que as possibilita tornar-se um membro da sociedade, em um ser social típico, pertencente a um gênero, a uma classe, a um bairro, a uma religião, a um país. A socialização secundária provém da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição do conhecimento, ou seja, consiste em todo o processo subsequente de inserção das pessoas já socializadas em novos setores institucionais.

A socialização representa mais do que aprendizado puramente cognitivo:

“Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção (...). A criança se identifica com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus.” (Berger e Luckman, 1976, p.176)

Embora valioso para este estudo, o entendimento é insuficiente para que se compreenda a experiência de ser mestiço na sociedade brasileira.

Esse processo – a internalização do “mundo” – ocorre quando o socializado se identifica com os mediadores “pais ou responsáveis”. Isso faz com que a socialização primária aconteça num contexto de fortes laços afetivos. Como resultado, ao interagir com outros, a criança aprenderá os hábitos, os usos, os costumes, as atitudes, as opiniões e os valores predominantes na sociedade ampla, e especialmente, no espaço de inserção de seu grupo social.

Não existe a família, mas várias combinações, circunscritas histórica e socialmente¹. Portanto, várias e diferentes são as maneiras de ser e constituir a família de acordo com a moderna historiografia, como uma instituição social básica, histórica, que se transforma

* Mestranda em Metodologia de Ensino, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), orientada pela prof. Dra. Anete Abramowicz.

¹ “Antes de julgar ou desejar encaixar as pessoas em modelos preestabelecidos, é necessário ter-se clareza dos próprios conceitos e preconceitos em relação ao tema. Uns e outros estão carregados de crenças e valores que influenciam nossos sentimentos e orientam nossas ações” (Szymanski, 2001, p.8).

sincrônica e diacronicamente. Dessa maneira, descarto, como já disse, a idéia de um modelo, de um padrão único de organização familiar.

Considerando as relações criadas a partir das necessidades próprias do ser humano, a família tem lugar especial para a socialização das crianças e jovens. Pois, como destaca Kaloustian & Ferrari (1994, p. 12) é por meio dela que se desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofunda os laços de solidariedade.

Ao desenvolver o primeiro estudo, em 2000, adotei a expressão “família interétnica” para me referir a famílias constituídas por casais formados por mulher ou marido branca(o), portanto de origem européia, e marido ou mulher negro(a), portanto de origem africana. Naquela época, acreditava-se que as relações entre negros e brancos se davam num campo em que predominavam as diferenças culturais entre negros e brancos. Diferenças essas, permeadas, é claro, pela triste experiência da escravidão que marcou, negativamente, os africanos e seus descendentes pelo racismo cultivado em nossa sociedade, e por não reconhecerem as discriminações com que se trataram os negros. Não era possível, pois, perceber as relações de poder.

Aprofundando estudos, e tendo contato com autores como Silvério (1999) e Guimarães (2002) os quais rediscutem o conceito de raça, negando, evidentemente, o conceito biológico e analisando a construção social, passei a notar que o termo “famílias interétnicas”, anteriormente utilizado era inadequado para os meus propósitos. Alguns argumentos desses autores, como o que apresento a seguir, levaram-me, no presente trabalho, a adotar a expressão “famílias inter-raciais”. Assim justifico essa escolha:

“(...) no caso brasileiro,(...) as raças foram, (...) no período e vai de 1930 a 1970, abolidas do discurso erudito e popular (...) mas ao mesmo tempo cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor. Essas vozes foram abafadas. Para obterem reconhecimento, viram-se forçadas a recrudescer o discurso identitário, que resvalou para a reconstrução étnica e cultural. Tais identidades apenas hoje estão assentadas no terreno político. Mais ainda: a assunção da identidade negra, significou, para os negros, atribuir à idéia de raça presente na população brasileira que se auto-define como branca a responsabilidade pelas discriminações e pelas desigualdades que eles efetivamente sofrem. Ou seja, correspondeu a uma acusação de racismo” (Guimarães, 2002, p.51).

Como vemos, as famílias formadas por brancos e negros, muitas vezes designadas como mistas e por mim já tratadas como interétnicas, têm presente, num micro-cosmos, as tensas relações raciais que permeiam a sociedade brasileira. Essas relações são abafadas, atenuadas, trabalhadas ou superadas por relações de afeto. Resta saber o quanto o afeto destrói ou simplesmente oculta tensão e sofrimento. Em suma, têm tais famílias, o desafio de superar as relações seculares de poder, fecundadas por sentimentos e atitudes racistas e discriminatórias.

Dito isto, vejamos como se organizou a pesquisa.

A organização da pesquisa

Segundo Abramowicz (2001), as falas, para serem analisadas, exigem instrumentos teóricos que sigam os movimentos da prática discursiva, um processo cujos rumos podem ser sempre retomados com a presença de depoimentos, discorrendo sobre experiências. Nessa perspectiva, entrevistaram-se mães e pais de duas famílias, cujos filhos, mestiços, foram sujeitos de pesquisa realizada anteriormente, no quadro do “I Concurso Negro e Educação”. Tal investigação teve por objetivo verificar de que maneira filhos mestiços

consideravam o modo como foram educados e socializados pelos agentes socializadores: pais e mães, avós e avôs, tios e tias, professores, etc.

Cada entrevista, no presente caso, se realizou orientada por um roteiro previamente elaborado, tendo em vista informações obtidas no estudo anterior com os filhos, bem como o perfil de cada entrevistado. Além disso, o roteiro fora delineado a partir de dados colhidos em questionário que visou a situar, entre outros, seu pertencimento étnico-racial, faixa etária, situação atual e passada no mercado de trabalho e escolarização. É importante salientar que, embora as perguntas formuladas (para as mães e pais negros e brancos²) tivessem o mesmo conteúdo, a maneira de introduzi-las e encaminhá-las foi distinta para negros e brancos. Isso porque eles trazem, em suas experiências, as marcas de privilégios, no caso dos brancos, e de discriminação e desvalorização, no caso dos negros.

Bento (2002) ajuda a entender o que tenciono expressar com essa última afirmação. Quando salienta que estudar as relações raciais no Brasil e a socialização de filhos mestiços é lugar privilegiado de relações raciais, isso implica focalizar determinantes do racismo. Racismo esse, destaca a referida autora, que confronta maneiras diversas de ver o mundo: uma informada por privilégios, tidos pelos que deles usufruem como inquestionáveis, outra marcada pela falta de reconhecimento enquanto pessoa e cidadão, bem como pela idéia de inferioridade, incapacidade. Ora, nos mostrou o estudo anterior – Brito, 2000 – que no seio de famílias inter-raciais essa tensão se faz presente, pois o afeto não apaga as tensões; pode, quem sabe, ajudar a trabalhá-las. Sem dúvidas, como veremos a seguir, a socialização dos filhos exige a busca de estratégias para lidar com elas.

Foram entrevistados novamente os filhos. Têm esses mestiços, de cor parda³, traços de rosto e corpo característicos de povos africanos. Não fazem parte desta pesquisa mestiços que herdaram o fenótipo europeu. É muito importante destacar, desde logo, que os mestiços participantes desta investigação se auto-definem como negros⁴. A conversa com eles teve objetivo de completar depoimentos iniciados na pesquisa realizada em 2000⁵.

As famílias entrevistadas estão assim constituídas: a família formada pela mãe branca (Irani), pai negro (Jaime) e filho negro/mestiço (Luciano). Refiro-me a ela como *família A*. A família constituída pela mãe negra (Maria Aparecida), pai branco (Ademir), filha negra/mestiça (Ana Lívia) e filho negro/mestiço (Lucas) é designada como *família B*. Os sujeitos são referidos por seus próprios nomes, dado que eles assim o preferiram. Finalmente, é importante ressaltar que todos os entrevistados colaboraram, falaram, relataram, lembraram, emocionaram-se, impulsionaram-me, enfim, à pesquisa.

Dando continuidade à metodologia de trabalho, isto é, analisadas as falas dos negros/mestiços, de seus pais e mães, tentei formar uma espécie de “cartografia”, na qual os acontecimentos e as vozes de cada sujeito ligam-se umas às outras, de tal maneira que as relações demonstram aspectos de configuração dos mestiços a partir de suas falas.

² Escolhemos duas famílias inter-raciais (filhos, mãe e pai) para realizar as entrevistas com os sujeitos que a compõe.

³ Menciono aqui categoria empregada pelo IBGE para, em censo e outros levantamentos, designar os mestiços.

⁴ Como os entrevistados se autodenominam negros, utilizo no trabalho o termo “negro/mestiço” para designar os sujeitos entrevistados, e “mestiços” para uma caracterização generalizada. Nos recenseamentos oficiais o termo ‘mestiço’ foi utilizado pela primeira vez em 1980, onde definia a união de negros e brancos.

⁵ Pesquisa realizada no “I concurso Negro e Educação”, com o apoio da Ação Educativa, Anped e Fundação Ford, entre os anos de 2000/2001.

Cartografia, neste caso, segundo Rolnik (1989, p.15), não é uma representação estática, é como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação” se constituem.

De acordo com SILVA (1998), torna-se indispensável reescrever os conhecimentos, a partir da perspectiva de cada um dos grupos étnicos que constituem a nação. Para a autora, assim conhecerão uns aos outros nas suas diferenças, não ficando a maioria instada a abandonar as suas raízes culturais mais fecundas e assumir uma outra que lhe é alheia.

Considerando a importância de se conhecer essas diferenças, do ponto de vista de cada sujeito que constitui a família inter-racial, reescrevo sua fala, sua maneira de ver o mundo, de abordá-lo, de recriá-lo, na perspectiva de seu próprio grupo.

O ideário do branqueamento e a mestiçagem

Para entender os desafios enfrentados por famílias inter-raciais para socializar seus filhos, bem como as dificuldades que esses têm quando são identificados com o lado da família que a sociedade desprestigia (o negro), é importante ficar a par dos problemas que têm ocasionado o ideário do branqueamento.

O que significa ser branco, mestiço, pardo, amarelo, índio, mulato, negro em nossa sociedade? Como se constitui, no imaginário do país, essas graduações de cores? Como e por que surge o ideário do branqueamento? A elite brasileira, influenciada pelo determinismo biológico do final do século XIX e início do XX, acreditava na superioridade da raça branca e na degenerescência do mestiço. Havia preocupação sobre a redefinição do brasileiro, enquanto povo branco, e do Brasil, enquanto nação branca (Munanga, 1999, p.52).

Segundo Schwarcz (1993), dentre os intelectuais que mais se destacaram na proliferação destas idéias, pode-se citar Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João batista de Lacerda, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, dentre outros. Partindo de idéias racistas, esses se apoiavam em teorias como a de Gobineau, que estivera no Brasil quando desenvolvia a obra em que tece afirmações sobre a inviabilidade de uma nação composta por misturas de raças. Concluía, então, que teríamos herdado a inferioridade do negro no processo de formação da identidade étnica do país.

Romero (1975) foi um dos primeiros a expor a tese do branqueamento, tentando conformá-la aos princípios racialistas que consideravam os altos graus de mestiçagem o indício de um processo degenerativo.

Raimundo Nina Rodrigues (1957), por sua vez, acreditava na degenerescência do mestiço e, não compartilhando do ideal de branqueamento, atribuía a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e à cultura da “raça negra”. Para ele, o mestiçamento prejudicava o progresso do país. Enfim, seus posicionamentos, assim como os de Romero, baseavam-se no racismo científico, na superioridade das raças.

Para Freyre (1954), a mistura racial, que no entendimento de Nina Rodrigues além de outros, causava danos irreparáveis ao país, era um ponto positivo. Freyre empenhou-se em mostrar que os negros, índios e mestiços deram elementos positivos para a cultura brasileira; influenciaram no seu estilo de vida, com contribuições observadas na culinária, por exemplo. Desta forma, Freyre deu status científico ao mito da democracia racial, da vivência cordial e harmonia entre negros e brancos.

Mas ainda que se destacassem aspectos positivos na mestiçagem, o pensamento de Freyre reforçou a ideologia do branqueamento a qual, recorrendo a métodos eugenistas,

levou à classificação dos negros brasileiros em gradações de cores: mestiços, pardos, mulatos, etc.

A ideologia do branqueamento no Brasil baseava-se principalmente na idéia do branqueamento gradativo da população até não existirem mais negros nem mestiços. Tais idéias podem ser resumidas da seguinte maneira:

“O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quicá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria algum dia, branco”. (Schwarcz, 1993. p.12)

Andréas Hofbauer (1999) faz uma releitura da “história do branqueamento” apontando duas hipóteses. Na primeira, a “idéia do branqueamento” não teria se desenvolvido no final do século passado, portanto não seria uma teoria “genuinamente” brasileira. O “ideário de transformação de cor” teria sobrevivido a longos períodos históricos e utilizado por diferentes concepções paradigmáticas.

Na segunda hipótese, Hofbauer (1999) analisa os “estudos raciais” que, incentivados pela Unesco, além de criar um novo enfoque temático, induz a uma mudança teórico-conceitual⁶.

Podemos dizer que essa ideologia deu conta, num primeiro momento, dos ‘problemas’ e ‘entraves’ que a presença do negro provocava no país, mas, num segundo, foi sendo desgastada. No interior de uma ciência baseada na perfeição da raça, apareceram os princípios da *indeterminação*: o mestiço. Isto é, mantendo-se todas as características do negro e contradizendo a ideologia do branqueamento, o mestiço não cumpriu o papel que lhe fora atribuído, pois não deixou o país mais branco. Até mesmo porque esse sujeito foi percebido pelos brancos, justamente, como negro.

Logicamente os traços negros e brancos só têm significado dentro de uma ideologia preexistente, de uma ideologia que cria os fatos e marcas classificatórias. Isso significa que alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor, se existir uma ideologia na qual a cor tenha significado. As pessoas têm cores apenas no interior de ideologias raciais.

Isto implica necessariamente uma visão hierárquica estereotipada, pela qual as pessoas são pré-definidas, entre negros e brancos, como mestiços, mulatos, pardos:

“Afinal, para o discurso racista, o uso de estereótipos é mais eficaz do que as classificações baseadas no fenótipo, posto que são imaginados como sua consequência. Isto é mais evidente quando mestiços entram em cena...os mestiços são considerados “instáveis”, não se encaixam irredutivelmente nesse esquema e vão ser neles incluídos a partir da conformidade dos fenótipos com os extremos do continuum mas, principalmente através da definição de vícios e defeitos associados à própria mestiçagem.”(Seyferth, 2001.13)

Essa tese ou modelo está enraizada na forma brasileira de pensar; é uma lógica que acaba por determinar o pensamento do que é ser branco e do que é ser negro.

⁶ De acordo com o autor, “para ‘medir’ as desigualdades e as discriminações, os pesquisadores recorreram a concepções de negro e branco, tais como tinham sido proclamadas e divulgadas pela Unesco no início daquela década...Essas concepções “essencializadas” permitiram “desmascarar”o mito da “democracia racial”. Mas, ao mesmo tempo, dificultaram a compreensão da dinâmica dos processos de inclusão e exclusão característicos do cotidiano brasileiro”. (Hofbauer, 1999, p. 17)

O filho de um negro(a) com branca(o), qualificado como “mulato”, “marrom”, “chocolate”, continua a ser, antes de qualquer coisa, *o outro*. E este, por sua vez, não é disciplinar, ou seja, não segue os padrões de humanidade e de beleza impostos pela sociedade.

Na verdade, o mestiço rompe com a idéia binária utilizada para definir e separar a maioria dos brasileiros em brancos e negros. Pensar no significado do que é ser mestiço, é pensar em múltiplos fios e nós de interconexões; é pensar no híbrido, no ambíguo. Pensar no mestiço é pensar em um outro que não é branco, mas contém características do negro e do branco. Mesmo rompendo com a binaridade, negro/branco, o mestiço incomoda, porque não purifica o país. Identificado como mulato, pardo, ou marrom, continua preservando as características do negro, continua, enfim, “sendo” negro.

É neste contexto ideológico que os filhos negros/mestiços são socializados. É neste processo que receberão informações sobre a negação ou o reconhecimento da sua identidade e de seu pertencimento racial.

Relações raciais na família

A escolha do cônjuge

Antes de passar para a análise da socialização nas famílias inter-raciais é interessante destacar, brevemente, a maneira como esses casais se constituíram.

Irani (mãe branca), da família A, família de classe média, diz que a escolha do parceiro negro aconteceu como forma de desafiar sua família:

“Acho que nem foi começo de amor à primeira vista. Nem foi isso não. Eu acho que o Jaime, ele andava comigo como se fosse um troféu, era uma coisa engraçada. Eu tinha ele como um desafio e ele me tinha como um troféu. Então ele gostava de ir nas festas, essa é minha namorada. Isso fazia bem para ele e para mim (...). Eu podia até namorar um bandido, namorar uma pessoa que não fosse bom, assim honesto, mas que fosse branco. Era essa coisa, desde que fosse branco, não era a qualidade que estava em jogo, não era a moral que estava em jogo, estava em jogo a cor da pele”. (Irani/ mãe branca)

Irani entendia que o preconceito que sua família e seus vizinhos tinham em relação aos negros e seus descendentes eram “preconceitos bobos”, e que não deveria ser levado em consideração:

“Quando chegava o fim de ano, eles tinham tanto preconceito com preto né, com negro, que a primeira pessoa, eles tinham uma fazenda, eles fechava dia primeiro do ano, eles fechava a fazenda para não permitir que negro nenhum chegasse primeiro, porque se fosse negro a primeira pessoa que eles visse, naquele ano, ia ser um ano de azar. Eu só estou te contando para você ver o tanto de preconceito que tinha. Então, era assim, eles tinham uns armazéns grandes, então ficava com a venda fechada, até que tinha assim, aquelas pessoas mais pobres das fazendas, os colonos que vinha, preto, então, eles não queriam ver o primeiro negro, então eles ficavam fechados até notar que chegasse um branco primeiro. Olha o tamanho do preconceito que eu fui criada. Só que eu nunca prestei atenção nisso, por que eu nunca fui fã da minha família, deste lado”. (Irani/ mãe branca)

O ambiente em que Irani foi socializada lhe propiciou um entendimento distorcido das questões que envolvem os mestiços e negros; conseqüentemente, isso contribuiu para que ela não tivesse um posicionamento questionador sobre as situações a que seus filhos seriam submetidos ao longo de sua vida. Por conta de sua história, Irani nega a existência do racismo e da discriminação e não orienta seus filhos no que toca à questão racial.

Já o seu marido, Jaime (pai negro), diz ter se aproximado de Irani por amizade; quando decidiu casar-se com ela, sua família se opôs, por julgar que seria infeliz ao lado de uma mulher branca.

Para Ademir (pai branco), de família com uma situação econômica desfavorável, família B, a escolha do cônjuge negro ocorreu num momento de extrema dificuldade financeira. Ele havia se desentendido com o pai e sido expulso de casa. Passando a residir na cidade de Franca, conheceu Maria Aparecida (mãe negra) e, desempregado, sem ter onde morar, acabou se instalando na casa de sua namorada. Ademir conta que antes do relacionamento com Maria Aparecida, na época em que morava com sua família branca, namorou muitas mulheres negras, também como forma de desafiar seu pai, que não queria que ele se relacionasse com mulheres negras.

Sua esposa, a referida Maria (mãe negra), diz que escolheu um homem branco porque não queria que os filhos nascessem negros e passassem pela mesma discriminação que ela sofreu.

Dessa forma, como é possível perceber, desde o ponto de partida da formação dos casais, as relações sociais influenciam na decisão dos mesmos na escolha de suas famílias. É como se eles entendessem que o fato de se casarem com pessoas de raça diferente da sua fará com que as discriminações desapareçam. É como se as características físicas dos filhos mestiços fizessem desaparecer o preconceito. O problema é que, para a sociedade, os mestiços com características negras são negros.

A socialização dos filhos mestiços

Entre as famílias entrevistadas, podemos perceber que, ao educar seus filhos, não há preocupação em prepara-los para viver e se desempenhar na sociedade ampla. No processo de socialização, não há menção a questões relacionadas ao pertencimento racial. É como se a cor da pele, diferente entre eles, não existisse. O mesmo silêncio Cunha Junior (1987) já identificara em estudo realizado com famílias negras na cidade de São Carlos em 1987. Neste trabalho ele identifica que os pais assim agem no intuito de protegerem os filhos do sofrimento que provavelmente terão ao se inserirem em outros espaços que não a sua própria casa.

Assim como as famílias negras, as famílias inter-raciais vivem a ausência de elaboração de estratégias que possam auxiliar os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial. Elas apresentam dificuldades em abordar e discutir assuntos referentes ao pertencimento racial, o que as leva a praticarem uma socialização que não ajudará seus filhos a enfrentar as situações de discriminação e racismo das quais farão parte. Além disso, não terão eles instrumentos para discernir atitudes racistas, o que provavelmente os conduzirá a tomá-las como naturais. Vejamos o depoimento de Irani (mãe branca):

"Não, nunca falamos isso... Eu nunca percebi que eles eram negros que tinha essa diferença, eu nunca percebi isso, eu nunca vi isso, se tivesse alguma dificuldade, porque era um erro dele, mas a cor não ia trazer nada, mesmo que eles fossem negros. Eu não acho que eles são negros."(Irani/ mãe branca)

Em outro momento, em que seu filho mestiço/negro foi agredido verbalmente por uma criança branca, Irani atribui o preconceito ao próprio negro, e ainda tenta amenizar a atitude do agressor branco ao dizer que é um caso para não se levar a sério. Ao ser questionada se seu filho não teria sofrido com essa atitude, ela responde que "essa história de preconceito racial é coisa dos próprios negros; seu filho, que não é negro, não teria sofrido". Diante de suas palavras, como eu, enquanto pesquisadora, insistisse em perguntar

se, de fato, seus filhos não teriam relatado nenhuma situação de discriminação racial, ela responde visivelmente irritada: *“Eu disse para você que não poderia te ajudar na sua pesquisa”*.

Por sua vez, quando dirigida a mesma pergunta para Maria Aparecida, a mãe negra, sua resposta é contraditória. Ela diz reconhecer que a sociedade é racista, mas se cala sobre isso ao orientar seus filhos fora de casa. Entretanto, quando sua filha recebe xingamentos (“cabelo de bombril”) por parte de um membro da família, seu primo, Maria lhe ensina a contestar, chamando-o de “ferrugem”, já que ele é ruivo.

Em outro momento sua filha negra/mestiça, sócia de um clube, leva uma amiga negra, como convidada, e são barradas. Maria Aparecida vai até o clube a fim de saber qual o motivo do impedimento, o que significa dizer que, mesmo negando a existência do racismo e seus derivados em nossa sociedade, Maria contesta situações preconceituosas e constrangedoras vivenciadas por sua filha, apesar de não problematizar o assunto com a filha.

Todavia, mesmo diante de tal evidência, as narrativas apresentadas pela mãe branca e pela mãe negra a respeito da socialização de seus filhos negros/mestiços não explicitou o pertencimento racial como um aspecto importante para a socialização de seus membros.

E assim como as mães, o pai negro e o pai branco negam que os filhos tenham sofrido discriminação. Na vida anterior à escola a criança está mais desprotegida, os pais talvez tenham mais tempo de as “vigiar” para defendê-las. Ainda assim, como já vimos nos casos de Irani e Maria Aparecida, mesmo que os filhos se queixem, das agressões sofridas fora de casa, os pais diminuem a importância do fato, não dialogam sobre o assunto.

Em alguns momentos das entrevistas, os pais negro e branco e as mães negra e branca reconhecem que a sociedade é racista e que discrimina, mas logo, em seguida retificam, dizendo que a situação está mudando e que o racismo e a discriminação estão diminuindo. Isso pode ser tomado como uma forma de resistência frente ao sistema racista da sociedade brasileira.

A socialização nas famílias inter-raciais e o comportamento dos filhos negros/mestiços nos permitem reportarmos ao trabalho da educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987) que, ao pesquisar uma comunidade de trabalhadores rurais negros no Limoeiro, identifica os motivos que constituem a formação da identidade e socialização do grupo. A autora aponta para o fato de que os indivíduos do Limoeiro, apesar de pressionados pela condição de negros e trabalhadores rurais, constroem sua existência; não se encontram sobrevivendo passivamente diante das circunstâncias de suas vidas.

De forma similar, acontece com os negros/mestiços. Mesmo não havendo discussões sobre as questões raciais no interior da família, eles constroem sua existência. Ao optarem e se auto-identificarem como negros e não como morenos, ou pardos, de acordo com a ideologia do branqueamento, reconhecem as formas racistas de preconceito e discriminação presentes na própria família, nas escolas e na sociedade. Mesmo com a ausência do assunto na família, eles não aceitam passivamente as maneiras com quais a sociedade os tratam.

O impacto das relações raciais na escola

No sentido de compor a maneira pela qual os pais negros e brancos percebem e apreendem as manifestações de discriminação racial dos filhos mestiços na sala de aula, tento transcrever esses episódios através da fala do pai negro e branco, da mãe negra e branca e dos próprios negros/mestiços.

A forma utilizada pela escola, pelos professores, e pelos alunos brancos, estão representados aqui em vários de seus momentos, e se destacam pelo seu caráter repressivo, punitivo, em que são explicitados todo o preconceito, o estereótipo e a discriminação que a escola demagogicamente insiste em esconder. Essa escola coloca em funcionamento práticas violentas de diferenciação racial, privilegiando sempre os alunos brancos, o que confere aos alunos negros/mestiços e negros uma desvantagem em relação aos brancos.

Os alunos negros/mestiços percebem tal diferença de tratamento, o que pode ser comprovado pelo depoimento do menino Lucas. Ao perguntar a Lucas, de apenas nove anos de idade, se a professora trata os alunos mestiços, negros e brancos de forma igual, Lucas diz que não, e acrescenta: “*Ela puxa muito o saco dos branco.*” Pergunto-lhe, então, de que maneira ele percebe isso, solicitando-lhe um exemplo. Ele diz:

“Vendo, ai toda hora ela senta, vai lá, vai lá assim pergunta assim pra ela e ela fala, na hora que vai lá ela pergunta explica, aí não dá para entender nada, aí na hora que faz errado ela manda bilhete.”.(Lucas, negro/ mestiço)

Aqui é uma criança negra/mestiça que relata e percebe que a professora trata os alunos brancos de maneira privilegiada. Em seu depoimento, Lucas diz que a professora explica melhor os conteúdos da disciplina para os alunos brancos. Percebe, ainda, que a professora senta junto aos alunos brancos para explicar os conteúdos, o que não faz com os mestiços e negros.

Nesta pesquisa o próprio aluno discriminado é quem está falando. Ele denuncia e percebe a diferença de tratamento que a professora, por sua vez, diz não ter em sala de aula em relação aos alunos de diferentes origens étnico/racial.

Outro fator de destaque é a maneira como a professora pune os alunos negros e mestiços. Lucas diz não entender o que a professora explica e, por não entender e “fazer errado”, é punido pela professora, que envia bilhete a seus pais.

Ora, Lucas, não é visto como sujeito de suas ações e de seus saberes. A professora não discute o porquê de este aluno mestiço não estar “acertando” as atividades; apenas o pune, o que não acontece em relação aos alunos brancos. É uma forma de manter a ordem dentro da sala de aula; uma ordem em que os privilegiados são sempre, e inquestionavelmente, os alunos brancos. É importante que o professor reconheça as diferenças e que, ao reconhecer, não as utilize como elemento de classificação.

Lucas não comenta sobre a atitude da professora com os pais. Prefere ficar calado, o que cria um círculo silencioso discriminatório, por meio do qual os professores e os pais fingem não ver que existe preconceito e os alunos e os filhos sofrem discriminação por não terem a cor da pele branca. A questão da discriminação na escola vem contribuindo para a consolidação e o reforço da discriminação racial, pois é a escola um dos principais lugares onde se dá os conflitos marcantes na vida do indivíduo.

O agredido e sempre o culpado

Ao conversar com todos os integrantes da família B, outro fato despertou minha atenção. Tanto a mãe negra quanto o pai branco enfatizaram o episódio em que a professora pede aos pais para levarem Lucas a uma avaliação psicológica devido a sua dispersão em

sala de aula. Ao cumprirem tal recomendação, têm acesso ao diagnóstico: Lucas é inteligente demais. Ademir, o pai branco, fica sem entender como o filho pode ser ‘disperso’, ‘tirar notas baixas’ e ser ‘inteligente demais’?

O fato é que após conversar com Lucas, percebi que tal dispersão pode ser entendida pela falta de atenção da professora branca em relação aos alunos mestiços e negros. Isso leva a professora branca a crer que o problema da dispersão é do próprio Lucas e não da falta de competência de um sistema escolar, que privilegia práticas abusivas e discriminatórias, desvalorizando pessoas pelo simples motivo de terem a tonalidade da pele diferente da sua.

Os professores como bem sabemos, não problematiza questões referentes às diferenças. Por isso, neste estudo quero evidenciar que o mestiço, assim como o negro, é vítima desse descaso. Luciano, de 30 anos, filho de pai negro e mãe branca, e que sempre estudou em colégios particulares, comprova que o despreparo dos professores pode ser percebido também em escolas particulares. O fato narrado por Luciano, passa-se numa escola particular onde existia somente um mestiço: Luciano. Reproduzo seu depoimento na íntegra:

“Ah, olha o único que eu lembro que foi mais marcante, foi dos 100 anos lá em 1988, que aí todas as escolas de samba fizeram enredo e tal. Agora, as coisas que eu lembro dela escrever e a gente tinha que copiar, tinha desfile na escola, esse eu lembro de uma vez, dessa vez eu lembro que eu senti vergonha porque ia ter, o Pestalozzi tinha gincana que até hoje tem, e aí tem uma das provas que é desfile e o tema acho que de todas as escolas era 100 anos da lei áurea e eu ia desfilar e tinha uma ala de escravos e quem era negro, um ou outro, ia negro e quem era branco ia pintar de preto. E ficou muito ridículo, aí dessa vez eu senti vergonha, só que eu não fui, eu não lembro porque, não sei se eu fiquei doente, eu sei que eu não desfilei nesse dia. Mas eu fui assistir o desfile e vi, eu falei: “ainda bem que eu não desfilei”, eu tinha acho que quatorze anos, quatorze anos”.
(Luciano, negro/ mestiço)

É possível verificar, aqui, que Luciano admite ter sentido vergonha, não pelo fato de ser descendentes de negros, mas pela maneira pejorativa que a escola abordou a questão do centenário da escravatura. A professora branca faz da referida comemoração um espetáculo, onde brancos se pintam de preto para representar o tal ‘circo’. Devemos ressaltar, neste acontecimento escolar, que Luciano questiona o porquê de os alunos brancos se pintarem de preto; questiona, também, a postura da professora, chegando à conclusão de que essa postura é errada. E, ainda que não abordasse o assunto com a professora, bastaria considerar o fato de que ele questiona a atitude da professora: recusa-se a ir ao desfile, compara o episódio ao ridículo e, ao fazê-lo, quebra a sedimentação do conformismo.

Pode-se também analisar a pintura preta, utilizada pela professora branca para pintar os alunos brancos, como uma máscara simbólica. A professora utiliza a pintura como uma máscara, que expõe a negrura. Uma negrura que precisa ser exposta em forma de maquiagem, submissão; uma submissão que Luciano não aceita.

No ‘desfile’, a professora faz referência ao corpo mestiço e negro como um corpo açoitado e acorrentado, não como um corpo contestador. É Luciano que, ao se negar a participar do evento, denuncia um corpo contestador, pois à medida que o corpo vai sendo tocado, alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização.

Luciano, justamente, modifica esse olhar desumanizador que a professora branca atribuí ao corpo dos negros e seus descendentes. Enfim, Luciano contesta.

Gomes (2002) diz que o corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. As relações humanas são dadas, nos diz a autora, também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. O corpo é simbólico. O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. E é justamente esse olhar sobre o corpo negro, na escola, que nos leva a questionar como os professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira e tomados como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. Para esses negros/mestiços, experiências negativas com o corpo e com o cabelo crespo não ficam limitadas somente ao âmbito da família. A escola também é um fator importante no processo de construção da identidade do sujeito mestiço.

Luciano utiliza de subterfúgios para não ‘enfrentar’ o desfile. Primeiro se justifica dizendo “eu não lembro porque, não sei se eu fiquei doente,” mas depois diz ter, de fato, ido ao desfile: “mas eu fui assistir o desfile.” Na verdade, Luciano se recusa a submeter-se àquele ‘espetáculo’, por isso ele vai e observa o desfile escondido no meio da multidão de espectadores. Essa foi uma maneira de o menino dizer “eu não concordo com este circo! Não, eu não me submeto ao ridículo”. É desta forma que Luciano contesta a maneira pela qual o sistema escolar tem, ao longo de décadas, colocado os descendentes de negros numa posição de subalternidade, como meros escravos submissos.

Esse ritual pedagógico ignora as diversidades e estabelece entre os professores a imposição do silêncio, que prejudica o desenvolvimento da personalidade de ‘negros’ e ‘mestiços’. Rosembalg (2002) destaca que o grande problema do sistema educacional brasileiro, em suas políticas sociais, é a educação infantil, que apresenta uma reversão de relações raciais em que mulheres ‘brancas’ cuidam do corpo da criança negra.

O eu e o outro

Neusa Gusmão (1999) enfatiza que a escola, como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos. Nesse contexto, cumpre destacar outro depoimento de Luciano, em que de novo contesta o referencial branco, num fato novamente acontecido dentro dos muros escolares. Ao ser questionado sobre possíveis problemas referentes à discriminação racial na escola, Luciano, num primeiro momento, diz não ter tido problemas, mas, depois, nos revela a dificuldade e vergonha que sentia em ser mestiço, numa sociedade onde todos fingem não ter preconceito algum:

“Até porque nós não tivemos nenhum problema com relação a isso, eu lembro assim, de há muito tempo, mas eu acho que era natural que, não é que eu tinha vergonha, mas é que eu falava que se eu nascesse de novo, eu queria ser branco, mas quando eu era muito novo, por quê? Por essa coisa de ser diferente e por na minha escola não ter outros, quando eu estava na rua, era uma coisa, mas quando eu estava na escola não tinha pessoas iguais. Mas assim, acho que pela idade, nada que tenha me feito sofrer ficar em casa por causa disso, eu não lembro de ter sofrido por isso não.” (Luciano, negro/mestiço)

Neste momento é possível reconhecer o desejo de mudar de cor que Luciano tinha quando pequeno. E que a escola, a sociedade e a família muito enfatiza. Ao mesmo tempo

em que é possível dizer que se trata de um sentimento de recusa do seu grupo, pode-se ressaltar uma grande contradição existente, pois Luciano sente falta, nos ambientes que frequenta, deste mesmo grupo que o rejeita. Os iguais, portanto, são vistos, aqui, como diferentes: “por essa coisa de ser diferente, e por na minha escola não ter outros”; “quando eu estava na rua, era uma coisa, mas quando eu estava na escola não tinha pessoas iguais”.

Os “outros”, para Luciano, são os negros, os mestiços, pessoas com quem ele se identifica. Estar na rua, por sua vez, é sentir-se igual aos diferentes, igual a seu grupo. E estar na escola é sentir-se diferente daqueles que o rejeita, isto é, dos brancos. O “diferente”, aqui, não se deve apenas ao fato de não existirem outros iguais a Luciano, mas, sobretudo, porque na escola não havia questionamento sobre as diferenças étnico-raciais, o que propiciava a Luciano sentir-se tão incomodado (diferente) na escola e tão à vontade (igual) na rua. Na sociedade disciplinar, marcada pelas instituições, não existe lugar para as diferenças. A escola, nesse caso, trabalha com a homogeneidade, a “higienização”⁷. Esse comportamento de Luciano, então, pode ser consequência da falta de diálogo sobre o assunto no ambiente familiar e escolar.

Ainda de acordo com Gusmão (1999), educar envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.

Santos (1987) diz que a marca da diferença começa em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, viveu, cedo, uma experiência que fixava: “o negro, o mestiço é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco, porque, aqui, a diferença não implica qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro elemento - o branco. Este, conseqüentemente, é proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido ou auto-definir-se-á.

Concordo com Santos (1987) ao afirmar que a marca da diferença começa em casa. Concordo com a autora, além disso, quando essa diz que se vive a experiência de que o negro é diferente. No relato de Luciano, observa-se que ele vive a experiência de que o negro é diferente. Mas, se olharmos criticamente os detalhes das falas, podemos observar que, se num primeiro momento, Luciano deseja ser branco, podemos dizer que, posteriormente, esse desejo é neutralizado imperceptivelmente, justamente quando ele se sente ‘igual’ aos ‘diferentes’ na rua. O outro para Luciano, então, não é o branco, mas o negro, o mestiço ou o moreno.

Esse sentido que Luciano dá ao ‘outro’ (o não branco) neutraliza o seu primeiro desejo de ser branco, porque o branco o incomoda. Assim, no contexto em que investiguei, para o mestiço esse marco referencial de tornar-se branco é ambíguo e é às vezes quebrado.

Não é fato inovador situações de discriminação, desprezo e banalização dos professores em relação a problemas envolvendo negros e mestiços na sala de aula⁸. Além

⁷ Que é uma prática política: não deixar vestígios das diferenças.

⁸ Entre outros: Henrique Cunha Junior (1987), Eliane Cavalleiro (2000), Regina Pahim (1999), Fúlvia Rosembalg (1987), Petronilha Gonçalves e Silva (1987, 2000), Nilma Lino Gomes (1995). Especificadamente sobre o mestiço na escola e na família, veja-se *Relatório Final do I Concurso Negro e Educação*, de Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2000).

desses que estamos acostumados a ler em vários artigos e pesquisas, há ainda outros fatos que chamaram a minha atenção, o que me leva a comprovar o que já parece óbvio: as professoras são agentes difusoras da desvalorização das características estéticas das crianças mestiças e negras⁹ e, conseqüentemente, da desvalorização da auto-estima dos mesmos.

Pergunto a Luciano se ele contou o episódio a seu pai ou a sua mãe; ele diz que não. Paralelamente, ao entrevistar sua mãe/branca e seu pai/negro, pergunto sobre este episódio. Eles dizem não ter conhecimento sobre o fato; que nunca se preocuparam com isso, nem mesmo discutiram o assunto. Ou seja, existe um constante silêncio em relação às maneiras como esses assuntos são abordados pelas famílias inter-raciais, em especial pelos pais negros e brancos. Eles silenciam tal como uma estratégia para evitar o conflito étnico-racial, o que contribui para endossar e repetir as formas existentes de desigualdade racial.

Relações entre professores brancos e alunos não brancos

O depoimento que se segue denuncia a experiência de discriminação racial de Maria Aparecida (mãe negra) com uma professora branca, dentro da sala de aula. Explicito-o, porque penso na gravidade e na repercussão que um acontecimento desse tipo traz na vida dos mestiços e dos negros. Eis-no, pois, na íntegra:

“Então ela fazia uma trança tão apertada ... tão apertada que eu parecia japonesa, eu não esqueço uma vez que a gente foi, que ela trançou, ela trançava sempre a tarde, depois que a gente tomava banho. Ai eu não sei se era umas duas vezes por semana e ficava e eu morria de vergonha, então eu só usava lencinho por cima, porque os meninos da escola me chamavam de Maria trancinha, então eu usava lencinho. E uma das vezes ela trançou mais doeu tanto ... tanto que eu fui dormir e desmanchei tudo a noite e no outro dia eu já acordei meio atrasada para ir para escola então eu não penteei, amarrei o lencinho e fui, cheguei na escola, eu estava na 3ª série, era dia de tirar fotografia, uma fotografia com beca, com não sei. Nossa eu acho que foi o dia mais triste da minha vida. (...) Ai tive que tirar com beca né, ai a hora que eu cheguei ... a hora que foi a minha vez, “ai meu Deus ...”(..) Eu já estava pensando e fila, e a criançada tirava sarro que eu era pretinha, assim eu era triste. Ai veio a professora e falou: “Você não vai querer tirar com esse lenço né? e tirou meu lenço, hora que tirou, ai as trancinhas que tinha sido desmanchadas estava assim uma meduza mais ou menos. Ah mas a meninada ria tanto e eu fui ficando tão sem graça ... tão magoada que comecei a chorar, ai eu tirei a foto chorando, tudo de azul, aquele um azul royal, sabe aquela cor?”

AB: Eu sei.

“ Ai os meninos ... os meninos riam cada vez mais, quanto mais eu chorava, ai quando veio a foto era Divinópolis, ainda naquele tempo, Divinópolis. Ai aquele reflexo do azul da beca, das minhas lágrimas, meu olho ficou azul e minha mãe achava lindo que ela era devota de nossa senhora, ela falava assim: “nossa, mas ficou parecendo nossa senhora!”. Eu com aquela cara de velório, que tristeza sabe, nossa eu acho que eu nunca passei tão mal em minha vida.”

AB: E você tem a foto até hoje?

“ Ah eu não tenho, eu joguei. Sabe o que aconteceu, todo mundo que chegava lá em casa minha mãe ia mostrar essa foto, eu tinha tanta raiva da professora ter tirado meu lenço lá no meio dos outros que eu me senti nua, com aquilo lá. Nossa até quando eu vim

⁹ Refiro-me aos mestiços e negros, porque a pesquisa envolveu depoimentos dos pais negros, mães negras e mestiços, o que me possibilitou apreender e comparar depoimentos desses diferentes sujeitos.

para Franca eu ainda usava lenço ainda, aqui em Franca que eu parei com isso, a gente fica com complexo, as orelhas ficava até pregada. Ai então eu joguei a foto fora.”

Utilizo esse depoimento como forma de denúncia, algo que deve ser lido por todos aqueles que lutam para construir um país em que as diferenças sejam respeitadas!

Na verdade, a experiência de Maria é apenas ‘um detalhe’ no meio a tantos outros que ocorrem cotidianamente no Brasil. Um detalhe que, explícita ou implicitamente, acontece “no interior de uma sociedade que se diz a mesma para todos, porém dotada de sentidos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais” (Chauí, 1986:24). De um certo modo, porém, discordo de Chauí, porque acredito que os sentidos e finalidades dos indivíduos são diferentes. E é assim não somente pela classe social que ocupam, mas também porque são dotados de sentidos e finalidades que diferem segundo o grupo étnico ao qual o sujeito pertence. No caso de negros e mestiços, justamente, a classe social não é fator de exclusão dessa diferença e desse sentido; ou seja, mesmo com um nível sócio-econômico elevado, a discriminação e a exclusão permanecem¹⁰.

Aqui a professora branca ‘mutila’ a aluna, expõe a sua nudez, torna isso um fato público, enfim, se põe à vontade para interferir no corpo que é também a alma da aluna, o que contribui para a cristalização de uma visão segundo a qual as características dos mestiços e negros são mostradas de forma degradante e vergonhosa. A professora ridiculariza Maria ao retirar-lhe o lenço, além de agredi-la fisicamente quando puxa o lenço de sua cabeça sem lhe pedir licença. Ou seja, a professora deixa de respeitar a vontade de Maria de permanecer com o lenço. Por fim, a professora também não impede que os alunos e alunas brancos e brancas ridicularizem Maria.

A professora expõe a aluna a uma situação, para ela, comparada à morte (“eu com aquela cara de velório”). A professora branca “mata”, simbolicamente, Maria, quando retira o lenço de sua cabeça e a expõe aos comentários dos alunos brancos. Mas Maria vive tal situação e defende-se dela quando a verbaliza para mim, na entrevista: “eu tinha tanta raiva da professora”. Ou seja, Maria não esconde o ódio que sente da professora, por esta tê-la agredido, por não respeitar a sua vontade. E esse ódio é concretizado no instante em que Maria se desfaz da fotografia. Esse ato simboliza a reação de Maria perante aquela situação de humilhação. Chorar, permanecer quieta, num primeiro momento, não significou ausência de reação ao fato. Pode ter num primeiro momento expressado o silêncio, mas o silêncio é uma estratégia de resistência frágil, às vezes, mas não deixa de ser estratégia, o silêncio como uma arma.

Essa prática da professora branca nos leva a verificar que nem mesmo os conhecimentos, valorizados pela família, são considerados, reconhecidos e compreendidos pela escola. A professora desconsidera os valores e os conhecimentos trazidos pela aluna, pois o lenço, para Maria, não somente tinha representação simbólica como também uma história familiar: a avó usava lenço, a mãe usava lenço, portanto, Maria usava lenço. A professora desrespeitou a história de vida de Maria e, diante disso, a pergunta que faço é a seguinte: caso fosse uma aluna branca, a professora branca teria procedido da mesma maneira?

Podemos perceber que à medida que a criança aumenta seu contato social fora da família, isto é, quanto mais se insere em outros círculos que não o da família, mais aumenta a tensão entre esse mestiço ou negro e a esfera pública. No caso de Maria Aparecida, esse

¹⁰ Para maiores detalhes veja-se Brito, A.E.C de. *Famílias interétnicas e a educação dos filhos mestiços: perspectivas e dificuldades* (Relatório final de pesquisa. I Concurso Negro e Educação. Franca.2000).

conflito com o cabelo começou em casa, como ela mesma relata: *‘fazia trança tão apertada...que eu parecia japonesa’*. Em outra ocasião Maria relata que sua irmã passava banha de porco em seu cabelo e água do pé de bananeira, na tentativa de facilitar o penteado e deixar o cabelo mais liso. Tudo isso contribuiu para que, futuramente, Maria tentasse alisar seus cabelos com produtos químicos, buscando se livrar dessa ‘tortura’, ‘desconforto’, impostos por uma sociedade, onde o padrão é ter o cabelo liso.

Gomes (2002) nos diz que essas experiências são acrescidas do aspecto racial, que tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos, continua a autora, assumem lugares diferentes e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros.

Concordo em parte com a autora, porque, para o mestiço, o cabelo e a cor da pele além de marcarem a diferença racial, e possuírem, logicamente, uma forte dimensão simbólica, mas não são suficientes para responderem pela subjetividade identitária do mestiço. O mestiço abala com os padrões de binaridade, porque, mesmo possuindo o cabelo crespo e a cor inegavelmente negra, também resulta do branco e, deste modo, contém características fenotípicas da raça branca. Neste sentido, para o mestiço não é somente a cor da pele e o cabelo que marca a diferença.

Obviamente, o mestiço não deixa de ser discriminado por possuir características fenotípicas do branco, ou que a discriminação é mais amena; antes, o que há, é um escamoteamento maior das manifestações de discriminação a eles. O que considero é que ele rompe com a ordem binária, porque abala o próprio conceito de binaridade negro/branco.

Produzir diferença

Para se compreender que tipo de pessoas é possível construir, produzindo diferenças, pontuo um aspecto importante em relação à concepção e à atitude que a família B, especialmente o pai branco, tem em relação a um episódio de discriminação que envolve sua filha negra/mestiça e um aluno branco. Pergunto à Ana Livia sobre a possibilidade de ela contar para a mãe ou para o pai sobre as agressões verbais que sofreu na escola, ao que ela me responde:

“Às vezes eu falava sim, mas eu não dava muita bola não mas às vezes eu pegava e falava. Ela falava: ai deixa não dá bola pra eles não ele é muito bobo. Aí eu pegava e deixava mas quando ele irritava muito eu pegava e contava pro meu pai era que o meu pai ia, meu pai ia, meu pai falava: se ela é morena, se ela é mais morena que você o problema é dela como você é mais branquelo fica quieto no seu canto que ela não está te ofendendo, então, você não precisa ofender ela, ele falava assim, aí ele era bem nervoso assim, aí eu pegava e ficava quieta né senão ele me xingava.” (Ana Livia, negra/mestiça)

Mas, para Ana Livia (negra/mestiça), as agressões têm muita importância, a ponto de ela não suportar e recorrer à ajuda do Ademir (pai branco). Este vai à escola e ‘conversa’ com o agressor - o aluno branco.

Podemos levantar algumas hipóteses a respeito dessa conversa do pai branco com o aluno agressor branco:

1) Ademir aborda o problema, tentando minimizar a cor da filha mestiça. Para tanto, afirma que “ela é mais morena que você”, referindo-se à filha como morena, ao mesmo tempo que se reporta ao aluno agressor branco como “branquelo”. O que ocorre aqui, portanto, é um duelo de ‘cores’.

2) Há um tom pejorativo quando Ademir diz “você é mais branquelo”. O pai atribui um sentido pejorativo ao branco, uma vez que “branquelo”, aqui, não significa ser branco, mas ser ‘mais do que branco’. Do mesmo modo, moreno não é ser negro: é ser mais claro.

3) Ao dizer que a filha não é negra, Ademir tenta criar um lugar intermediário para o mestiço.

O importante, neste momento, é que, mesmo não havendo um questionamento a respeito das diferenças étnicas, o fato é que Ademir foi à escola a fim de ‘conversar’ com o agressor. Para *Ana Livia*, o fato de o menino branco tê-la ofendido, e esse mesmo fato não ter sido verbalizado por Maria Aparecida, passa a ganhar outro sentido, porque a presença do pai na escola impede que este mesmo aluno ou outros a xinguem. A presença do pai na escola, então, inibe a ação (xingamento) de outros alunos.

Assim, de acordo com os depoimentos, a manifestação do racismo é um problema presente não somente no cotidiano escolar, mas também em outros ambientes institucionais, o que fere e deixa profundas marcas nas crianças e adolescentes mestiços. Por isso, um olhar mais atento nos permite constatar como é tenso o caminho na construção da identidade racial das crianças e dos adolescentes mestiços. Podemos perceber, além disso, os fatos pelos quais os mestiços encontram de recriar e abandonar a forma de submissão e mesmice, no sentido de ser igual, que é moldada pelo ideal de ser branco, porque ele rompe o que necessariamente seria uma norma.

Aceno, então, para a necessidade das famílias inter-raciais estarem atentas às questões que envolvem o preconceito, o estereótipo e a discriminação na sala de aula, nas escolas. No episódio que acabamos de relatar, a mãe negra pede para que a filha ignore o fato, mas o pai branco, embora não discuta nem verbalize com a filha sobre os motivos pelos quais o aluno a ofende, vai à escola, o que não só amedronta o aluno que agride sua filha verbalmente, como também coíbe a manifestação de agressões verbais por parte de outros alunos da escola. Isso faz com que Ana Livia se sinta aliviada, além de deixá-la segura em relação ao posicionamento do pai frente.

Enfim, podemos considerar que a própria escola produz e veicula essas imagens estereotipadas dos sujeitos, organizando-se de forma a não perceber o mestiço, o negro, o índio, em síntese, o outro. Na escola não se ensina o diverso, não se ensina a alteridade. Portanto, o envolvimento da família inter-racial é de primordial importância para se combater práticas discriminatórias e fortalecer o sentimento positivo dos filhos mestiços em relação ao pertencimento racial.

Considerações Finais

São, sem dúvidas, muito incipientes os estudos sobre o comportamento dos pais de filhos resultantes de casamentos inter-raciais no Brasil, embora seja a categoria dos mestiços de negros e brancos - classificados pelo censo - a que mais cresce no conjunto da população total de brasileiros. Diante desse fenômeno, poderíamos nos perguntar: estamos ‘enegrecendo’, pela regra de origem que vige nos Estados Unidos da América do Norte, ou estamos ‘embranquecendo’, pela regra de aparência que utilizamos no Brasil?

Ao longo das páginas deste trabalho, tentei entender qual o sentido que as famílias formadas por casais de diferentes origens étnico-racial, sendo um negro e outro branco, atribuem às suas práticas visando à educação dos filhos. Em outros termos, busquei compreender como esses casais preparam e/ou auxiliam seus filhos, que são ‘mestiços’, a

conhecer e aceitar sua dupla origem, bem como a enfrentar discriminações que possam sofrer em decorrência do racismo contra negros. Tentei, ademais, encontrar as lacunas nos depoimentos, os lapsos nas conversas, por meio das entrevistas, das falas dessas famílias inter-raciais.

Procurei, enfim, investigar não apenas os aspectos psicológicos negativos, mas também os que, em sua ambigüidade, tanto podem parecer omissão, quanto busca de afirmação diante do racismo. É o caso de Luciano que se recusa a ir ao desfile, do silêncio de Maira Aparecida, do enfrentamento de Ana Livia diante das agressões verbais, e da indisciplina de Lucas. Todos eles, a sua maneira, lutam contra a discriminação, travam uma disputa incessante contra os diversos meios que os brancos encontram para discriminar e selecionar.

Desse modo, a partir dos depoimentos recolhidos, foi possível resgatar:

- a) as denúncias de que os professores brancos repetem e reproduzem o racismo presente na sociedade;
- b) a evidência dos processos de resistência dos mestiços em diferentes espaços sociais;
- c) os processos de conscientização frente à discriminação e exclusão social;
- d) que a escola não ensina o fato de que há diferenças ou que nem tudo é igual. Dessa maneira, ela desrespeita a especificidade dos grupos, deixando de reconhecer que cada pessoa tem sua singularidade;
- e) que os mestiços entrevistados revelam a formação social da qual fazem parte, bem como suas crenças e valores.

Não é possível imaginar que durante cinco séculos de coexistência de idéias raciais e discriminatórias esses mesmos mestiços, influenciados por inúmeras idéias racistas, estejam até hoje aprisionados à idéia de ser branco. Não é possível que esses mesmos mestiços não tenham tentado sair do estigma que os perseguia.

Não estou desconsiderando os fatos históricos, culturais, sociais e econômicos que revelam a influência e o poder desse imaginário branco. Estou considerando, sim, o fato de esse mesmo sujeito, o mestiço, ser capaz de recriar e escapar da forma de submissão e mesmice moldada pelo ideal de ser branco. Ressalto, então, a possibilidade de a diferença ser explicitada pelos mestiços.

A identidade, é sempre um processo, algo que se difere, nunca é, pois, um produto acabado, que nos conduz à idéia de que o mestiço é um sujeito experimentador de si mesmo e experimentador de possibilidades. Portanto, mesmo afetado diretamente pelos métodos eugenistas, é preciso pensar o mestiço como uma pessoa e não como uma cor (nem preto nem branco); o mestiço deve ser visto pelas suas singularidades e multiplicidades.

Pensar no ideário do branqueamento apenas como empecilho para a formação da identidade do 'mestiço' é reafirmar um sujeito sem possibilidades, sem singularidades, sem território próprio, sem corpo. Se ficarmos presos apenas ao óbvio, às formalidades, deixaremos escapar dados importantes que se apresentam a todo instante, revelando preciosidades sobre o mestiço. São informações que liberam, que libertam, que fazem romper a subordinação dos limites impostos e cristalizados. Nesse sentido, nossos entrevistados representam a possibilidade dessa liberação, pois eles anunciam a possível ruptura desse processo binário que atribui a negatividade para um lado e a positividade para outro; é a própria ruptura desse processo binário: homem/mulher, bom/mau, negro/branco.

O grande desafio que se impôs nesta pesquisa foi, justamente, encontrar onde esse processo binário se quebra, onde é rompida a idéia de ‘identidade ambígua’. O que proponho é que esse processo rompe-se imperceptivelmente. Assim é que Ana Livia, Maria Aparecida, Luciano e Lucas, em suas atitudes, tentam se libertar do processo perverso que considera o mestiço somente como a idealização do branco.

Finalmente, relembro, aqui, as conclusões quais cheguei ao final do “I Concurso Negro e Educação”. Lá reporteime-me à metáfora do mito do Conde Drácula. Tal como relata Sodré (1995), o mito tem sido persistente no imaginário contemporâneo, ao oferecer certo tipo de magia à armação da construção da identidade. O Conde Drácula é o inverso da identidade normalizada pela cultura burguesa e, de acordo com Sodré, para coroar suas invenções antropológicas não aparece no espelho.

Nesse sentido é que apontamos para uma sociedade binária e de imagem; vivemos a binaridade ou ‘dispositivo de visão’, em que o sujeito só existe se aparece no espelho. Isto é, se a sociedade, portanto a cultura, lhe dá condições de possuir uma imagem reconhecível, imagem esta que segue regras e padrões. Assim nos preocupamos em estabelecer uma comparação, tendo em vista as seguintes indagações: qual o quociente de aceitabilidade do mestiço numa ordem social que exalta os padrões fenotípicos branco-europeu? Tal indagação nos remete, por sua vez, a outro questionamento: se o mestiço não tem imagem refletida no espelho, o que seria de se esperar numa sociedade que privilegia o branco, de que maneira, então, ele ajusta a imagem do outro à sua própria imagem? Como ajustar, num mundo regido por imagens tecnicamente normalizadas, a imagem de um outro a sua própria? E, a partir disso, como os pais e mães brancos e negros ajustam essa imagem à educação dos mestiços?

Sodré refere-se às apologias do mundo neoliberal, onde o outro representa uma ameaça fantasmática de dividir o espaço; espaço esse, onde vivemos e nos confrontamos, falamos e pensamos. É uma ameaça primitiva que pleiteia a consciência racista. É o medo de perder o próprio espaço. O outro acaba “virando” Drácula, sem imagem legítima. Assim, os mestiços, os negros passam a ser vistos não só sob a ótica dos não-negros, mas também sob a ótica dos não-brancos, com inferioridade, pois do ponto de vista dos não-negros, não possuem ‘qualidade’ de imagem que possa ser refletida do ponto de vista dos que se julgam superiores.

Considerando que existe uma imagem, ainda que ilegítima, ela existe e é por existir que o mestiço é visto como um sujeito inacabado, sujeito branco, um ser indefinido. Por isso, em nossa argumentação tentei conferir outro significado a essas concepções, nas vozes, nas falas, nos lapsos, no silêncio dos sujeitos entrevistados. Tentei apreender outra imagem que o mestiço vê de si. Essa imagem pode ser definida, pode ter forma e significados,. Por outro lado, ela está sempre em transformação, em construção. Os mestiços, muitas vezes, quebram o espelho. O próprio Drácula não aparece no espelho e, por não ter sua imagem refletida, rompe com o ‘dispositivo de visão’ que é necessário para se obter uma imagem, para ser reconhecido.

O Drácula, por não ter imagem, desestabiliza o conceito de imagem. Traço, assim, um paralelo e os ‘mestiços’: assim como Drácula, os mestiços escapam ao controle binário, ou seja, eles estilhaçam o espelho, a prisão do reflexo, significando o fato de que a binaridade é quebrada pelos mestiços, pois esses produzem sua própria imagem, ora disforme, ora embaçada, mas, de todo modo, uma imagem que não pode ser copiada. Os mestiços abalam o próprio padrão belo/feio, branco/negro e vão para além do reflexo de um espelho, onde a imagem é controlada pela rigidez padronizada do *ser* negro e do *ser* branco,

pois possuem capacidade de produzir uma imagem subjetiva e disforme que foge a qualquer padrão cultural.

O mestiço é o outro. O outro que quebra o espelho, mas que não induz à criação de uma outra imagem rigidamente controlada; o mestiço é o outro porque não se molda às formas binárias, antes ele explora tais forças binárias, coloca em xeque as formas cristalizadas impostas e se desfaz da forma convencional de ser branco e de ser negro. Ser mestiço é para além do branco e do negro. Nesse caso, o mestiço, assim como Drácula, é o avesso de uma sociedade vergonhosa e selvagem que produz a mais perversa forma de discriminação racial – aquela que é disfarçada e mascarada. O ‘mestiço’ não impõe um perfil, como bem diz Abramowicz (2002): ‘traçar um perfil é produzir diferença e cada novo perfil é uma processualidade da diferença de nós mesmos.’ Compreendo, então, que a identidade do ‘mestiço’ é algo em movimento, mutante, que não se apreende, se inventa, mas se transforma.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, A. *A menina Repetente*. Campinas: Papyrus, 4ª ed, 2001.
- ABRAMOWICZ, A. “Educação Inclusiva, incluir para quê?”. In: *Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, V.7, n.2, p.1-74,2001*.
- BENTO, M. A.S. *Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRUSCHINI, M.C.A. “Resenha: a teoria crítica da família”. In: *Cadernos de pesquisa*, (37): 98-103, 1981
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: brasiliense.1986.
- CUNHA Jr, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, p. 51-3. São Paulo, 1987.
- D’ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Fator, 1983.
- FREIRE, G. *Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 32ª ed.vol.2, 1997.
- GOMES, N. L. *A professora negra que vi de perto*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1995.
- GOMES, N.L., SILVA P.B.G. *Experiências Étnico-Culturais Para A Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUIMARÃES, A, S.A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 34ª ed,1999.
- GONÇALVES, L. A. de & SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças; o Multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- Gomes, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- HALSENBALG, C. A. “Miscigenação racial no Brasil”. *Estudos Afro-asiáticos*, (16):167, 1997

- GONÇALVES, L. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série..* Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de pesquisa*. Julho 1999, n.107
- MUNANGA, K. *Rediscutido a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PINTO, R. P. “A escola e a questão da pluralidade étnica”. *Cadernos de Pesquisa*. (55):.3-17, 1985.
- POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe, Jocelyne Streiff-Fenart*, Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ROSENBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, p.19-23. São Paulo, 1987.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-193*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEYFERTH, G. “Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro”. In: *Anais do II Seminário nacional Relações Raciais e Educação: A produção dos saberes e Práticas Pedagógicas*. Niterói, 2001.
- _____. “Os paradoxos da miscigenação”. In: *Estudos Afro-asiáticos*, 20, 1991.
- _____. “A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil” In: *Revista do Museu Paulista*, 93, 1995.
- SILVA, N. V. “Distância Social e casamento inter-raciais no Brasil”. *Estudos Afro-Asiáticos*. (14):55-97, 1987.
- _____. “Morenidade: modo de usar”. *Estudos Afro-asiáticos* (30):79-95, 1986.
- SILVA, P. B.G. e. *Diálogo Pluri-cultural em escolas de 1º Grau e Formação de Professores - contribuições da universidade e do movimento negro - Relatório de Pesquisa*. São Carlos, UFSCar, 1994.
- _____. Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1987.
- SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SZYMANSKI, H. *Teorias e “teorias” de famílias. A família Contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez; 23-29, 1995.
- TOUMSON, R. *Mythologia Du Métissage*. Dé

O vestibular e as desigualdades raciais*

Delcele Mascarenhas Queiroz**

Em que pesem as resistências em reconhecer a raça como uma característica relevante na estruturação das desigualdades presentes na sociedade, começa a se esboçar no Brasil, hoje, o debate sobre a necessidade de adoção de políticas públicas que venham corrigir as profundas distâncias entre os segmentos raciais, nos mais diversos setores da vida brasileira. O movimento social tem reivindicado a adoção de medidas que visem reparar a desigual situação entre os grupos raciais existente no país, em termos de acesso educação, ao mercado de trabalho e de condições de vida em geral (CONCEIÇÃO, 2002).

No entanto, a adoção de tais medidas, entre outros obstáculos, esbarra, em certas áreas, na insuficiência das informações e análises disponíveis sobre a população negra, (Hasenbalg, 1997). A precariedade dos dados sobre as condições de existência da população negra no Brasil é reconhecida pelo próprio Governo Federal, ao recomendar, através do Programa Nacional de Direitos Humanos, a *inclusão do quesito “cor” em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos* (p. 29).

Evidencia-se, desta forma, a necessidade de se desenvolver esforços no sentido de constituir um acervo de informações que possa fornecer subsídios à formulação de políticas públicas voltadas para a população negra brasileira.

O estudo ora apresentado alia-se a esse objetivo na medida em que se centra na análise no sistema educacional, um dos mais importantes espaços responsáveis pela reprodução das desigualdades presentes na sociedade. A investigação que deu origem a esse trabalho buscou verificar a contribuição da raça para a seleção que se opera no momento do vestibular, dando visibilidade à situação dos segmentos raciais com relação ao acesso à universidade pública.

* Esse trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto “Raça e Educação: os excluídos do ensino superior”, premiado no II Concurso Negro e Educação, promovido pela ANPED, com o apoio da Ford Foundation.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pesquisadora do Programa A Cor da Bahia/UFBA e membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação – ANPED.

As desigualdades no sistema de ensino

O acesso desigual dos grupos sociais ao sistema educacional é um tema que, há décadas, vem ocupando a agenda dos estudiosos no campo da educação. Muitas interpretações têm sido formuladas no sentido de buscar explicar a contribuição do sistema de ensino para a reprodução das desigualdades sociais (BOWLES e GINTIS, 1990; BOURDIEU, 1998a e b; BOURDIEU e PASSEREN, 1975 e 1973; BOUDELLOT ET ESTABLET, 1971; ALTHUSSER, 1970, entre outros).

Embora num país de população racialmente diversa, portador de uma história de profundas desigualdades entre negros e brancos, as análises sobre o caráter seletivo da educação brasileira têm, de modo geral, se centrado no exame dos determinantes econômicos, negligenciando o efeito de outros marcadores sociais, como o gênero e a raça, que têm, seguramente, uma forte participação na equação que exclui significativas parcelas da sociedade das oportunidades de acesso ao sistema de ensino, sobretudo no seu patamar mais elevado.

Alguns estudiosos têm buscado dar visibilidade à situação da população negra no sistema educacional, nos seus diversos estágios e em diferentes pontos do País. Esses estudos têm privilegiado a articulação entre raça e educação em perspectivas diversas. Uns estudos votaram-se para o dimensionamento das desigualdades entre negros e brancos no acesso às oportunidades educacionais (QUEIROZ, 1997 e 2000; TEIXEIRA, 1998; PORTELA, 1997; BARCELOS, 1992; HASENBALG E SILVA, 1991; HASENBALG, 1987 e 1979). Outros têm contemplado a análise dos mecanismos de discriminação racial presentes no interior da escola (ROSEMBERG, 1991 a e b), investigando os preconceitos e estereótipos veiculados pelo livro didático (SILVA, 2000, 1995 e 1988; NOSELLA, 1978), denunciando o tratamento racialmente desigual no cotidiano escolar (CAVALLEIROS, 2000) ou denunciando a exclusão do currículo escolar, de temas relativos à história e à cultura negras (SANTOS, 1990).

Essas análises mostram, que as condições em que ocorre a educação do negro resultam por reforçar a sua história de exclusão, seja porque o impedem de ter acesso a graus mais elevados de escolarização, seja por comprometer o processo de constituição da sua identidade.

As análises sobre o acesso dos negros às oportunidades educacionais têm, em geral, focado o ensino básico, que é o ponto em que se encontra retida a maioria dos estudantes deste segmento racial (Teixeira, 1998). São ainda bastante escassos os estudos

sobre a presença de estudantes negros nos níveis mais avançados do sistema educacional.

Mas, é efetivamente o ensino superior o ponto mais privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Os “*mecanismos de eliminação*” que atuam durante a trajetória escolar dos indivíduos vão expressar mais claramente seus efeitos nesse nível do sistema educacional. Para Bourdieu (1998) reflete-se “... *nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos...*” (p.41).

Buscando mapear as desigualdades raciais presentes no ensino superior, em 1997 realizou-se, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, o primeiro estudo visando dimensionar a participação de negros e brancos (Queiroz, 2000). Até aquele momento, desconhecia-se o perfil racial dos estudantes que frequentam as instituições de ensino superior no Brasil.

A invisibilidade de uma característica como a cor ou raça, sobretudo entre os estudantes da mais importante universidade pública de um estado com presença tão expressiva de negros como a Bahia, poderia surpreender não fosse a crença largamente difundida de que negros e brancos, na sociedade brasileira, desfrutam de iguais condições de acesso aos bens materiais e simbólicos. Isso não apenas torna um fato corriqueiro o silêncio sobre a cor, mesmo num contexto como a instituição universitária, como explica, em parte, as reações contrárias, em certos setores da sociedade, a medidas de combate ao racismo. A Bahia e a UFBA não são, evidentemente, uma exceção.

A investigação sobre a presença dos segmentos raciais na UFBA evidenciou fortes desigualdades entre brancos e negros, mostrando aí uma representação desses segmentos inversa à que eles exibem no conjunto da população do estado. Desta forma, em que pese a expressiva presença dos negros no conjunto da população baiana, eles não estão se beneficiando, na mesma medida que o contingente branco, do acesso à universidade, nem tampouco das vantagens que poderiam resultar da sua inserção nos cursos mais valorizados, seja porque a escolaridade anterior não lhes possibilita, seja porque os efeitos da discriminação racial não os encoraja a enfrentar a competição com estes. Essa situação vai expressar-se, com maior nitidez, quando se observam as proporções de indivíduos com instrução superior e mestrado ou doutorado, no conjunto da população baiana. O Censo de 1991 revelou que, no Estado, apenas 3,8% da população são portadores desses níveis de instrução. Entre os brancos eles representam 8,5%; entre os pardos a proporção é de 2,2% e entre os pretos não chegam a dois pontos percentuais (1,9%) [Queiroz, 1999].

Os resultados da pesquisa realizada na Bahia evidenciaram a importância de conhecer a situação de outras regiões brasileiras. O estudo foi ampliado para as universidades: Federal

do Maranhão - UFMA, Federal do Paraná – UFPR, Federal Rio de Janeiro – UFRJ, de Brasília – UnB, com o intuito de examinar comparativamente o fenômeno da desigualdade racial no sistema superior de ensino público no Brasil.

A análise confirmou os resultados encontrados na UFBA, indicando que a universidade brasileira é um espaço de domínio de brancos. Em quase todas as universidades os brancos representavam proporções superiores à metade dos estudantes. A comparação entre a representatividade dos segmentos raciais nas universidades e a sua expressão na população de cada estado, revelou significativas distâncias, apontando para a sobre-representação dos brancos e a sub-representação dos negros. A exemplo do que se observou na UFBA, a pesquisa evidenciou, em todas as universidades, uma forte seletividade racial no acesso a cursos de elevado prestígio social, mostrando que esse privilégio é também predominantemente dos brancos.

Essas pesquisas constataram, portanto, a existência de significativas desigualdades raciais entre os aqueles que lograram ingressar no ensino superior, mostrando que é dos brancos a situação de maior privilégio na universidade pública, tanto no que se refere à proporção em que estão representados, como em relação às áreas e cursos a que têm acesso. Contudo ainda se desconhecia a contribuição da raça na seletividade que se opera no momento do vestibular⁷.

Assim, a pretensão deste estudo foi conhecer a participação de estudantes de cada segmento racial no universo dos inscritos no vestibular da UFBA e identificar o perfil do estudante que é recusado nesse processo de seleção, em termos de cor, *status* socioeconômico, renda, tipo de escola frequentada no ensino médio, escolaridade e ocupação dos pais, idade com

⁷ Por solicitação do Programa A Cor da Bahia/ UFBA, foi introduzido o quesito “cor” no “Questionário Socio-econômico e Cultural” da ASSPLAN/UFBA, a partir de 1998 e também no “Questionário Socio-econômico” do Manual do Candidato da Universidade do Estado da Bahia–Uneb, em 1999, instrumentos que, em ambas as Universidades, respectivamente, coletam informações sobre a população que se candidata ao vestibular. A partir do esforço, foi possível dispor de um instrumento de coleta de dados que possibilitou a constituição de uma base de informações que permite, agora, conhecer a composição racial da população que demanda o ensino superior.

que concluiu o curso médio, número de vezes que prestou vestibular anteriormente, entre outros aspectos.

Cor e seletividade no vestibular

O exame das informações evidenciou que os brancos representam a maior proporção dos que se candidatam ao Vestibular na Universidade Federal da Bahia, encontrando-se cerca de dois pontos percentuais acima dos pardos. Os pretos não chegam a um décimo dos inscritos, mas quando se agregam pardos e pretos, a participação dos negros vai para mais da metade dos inscritos (Figuras 1 e 2).

No entanto, é dos brancos a maior participação na população aprovada. Sua presença se eleva para quase a metade, enquanto decresce a proporção de pardos, em cerca de quatro pontos percentuais. A situação dos pretos se mantém quase inalterada. A distância entre brancos e negros é de três pontos percentuais em favor dos brancos. Como chamei atenção em trabalho anterior (Queiroz 2000), a diferença entre brancos e negros poderia parecer insignificante se a proporção em que esses segmentos raciais estão representados, no conjunto da população do Estado, fosse equivalente, no entanto, os brancos são somente um quarto dos negros (pardos e pretos).

O vestibular não se mostrou, como era a hipótese que conduziu a investigação, um forte mecanismo de seletividade racial, vez que a presença desses segmentos no conjunto dos aprovados é similar à sua distribuição na população de inscritos. Assim, há uma seletividade racial que se situa antes do vestibular, determinando que os brancos se apresentem para concorrer ao ensino superior em proporções significativamente superiores ao seu peso no conjunto da população, enquanto que os pretos e, sobretudo, os pardos compareçam aí em proporções bastante inferiores à sua representatividade na população baiana.

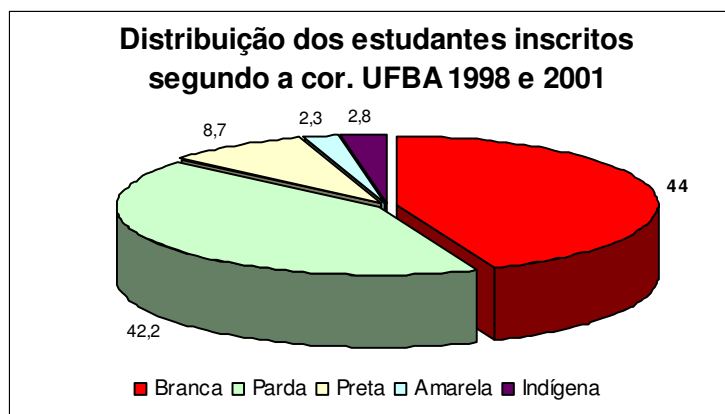


Figura 1

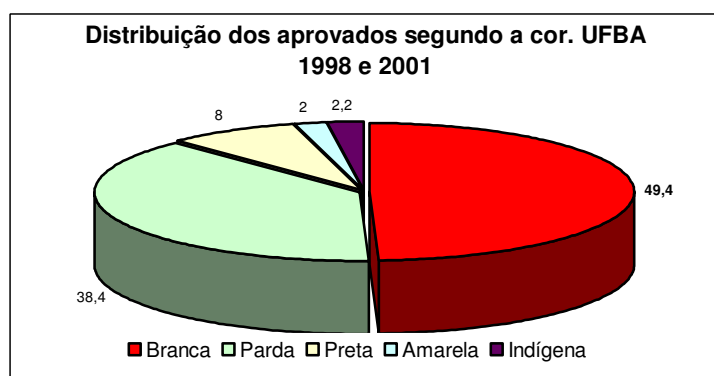


Figura 2

As mulheres são maioria entre os inscritos, enquanto os homens são majoritários entre os aprovados, o que indica que a condição de gênero favorece ao grupo masculino. Isso ocorre inclusive no segmento racial branco, aquele detentor de maior privilégio. No entanto, mesmo em se tratando do segmento feminino a vantagem dos brancos sobressai quando se observa que nesse contingente está a maior participação das mulheres, entre os aprovados. Deste modo, o gênero aparece, para as mulheres como uma condição restritiva da sua pretensão de inserir-se no ensino superior. A situação de maior desvantagem cabe às mulheres do contingente que se autodefiniu como preto; entre elas a distância entre a proporção de inscritas e a de aprovadas é de cerca de vinte pontos percentuais (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo o gênero e a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Homem	41,0	51,0	40,4	51,4	32,4	41,9	40,1	51,2
Mulher	59,0	49,0	59,6	48,6	67,6	47,9	59,8	48,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

I= Inscritos;

A=Aprovados

Excetuando-se o contingente autoclassificado como preto, os oriundos da escola privada são majoritários no conjunto dos inscritos e no dos aprovados. Em todos os segmentos raciais eleva-se a presença dos que cursaram uma escola desse tipo, entre os aprovados. Ao contrário, reduz-se a participação dos que vieram de uma escola pública estadual, entre os aprovados, em todos os segmentos raciais.

O aspecto que mais se destaca é a situação dos pretos, oriundos da escola pública estadual. Embora entre os inscritos eles representam quase a metade do seu contingente. É também entre eles que se verifica a maior distância entre a proporção de inscritos e a proporção de aprovados, onde estes estão quinze pontos percentuais aquém da proporção de inscritos. Nos demais segmentos, a distância está em torno de quatorze pontos percentuais entre os agregados na categoria *outros*, cerca de dez entre os pardos e entre os brancos está a menor distância, seis pontos.

Percebe-se, nessa evidência, que mesmo com origem escolar idêntica, os pretos têm um desempenho inferior aos demais segmentos. Esse resultado confirma os encontrados por outros estudos que identificam a existência de uma maior precariedade daquelas escolas públicas que estão mais acessíveis à população negra (Rosemberg, 1991). Os estudos sugerem ainda um cotidiano escolar mais perverso para o estudante negro (Cavalleiro, 2000) nesses espaços, o que resulta por se constitui em obstáculos ao seu avanço.

Ao contrário, é surpreendente a situação dos estudantes oriundos da escola pública federal. Embora representando apenas 4,4% dos inscritos, eles têm uma participação de 9,1% no

contingente aprovado; isto é, aparecem aí numa proporção que representa o dobro daquela que tinham no conjunto dos inscritos. O que mais se destaca, nesse grupo, é a participação dos pardos e, sobretudo, dos pretos. Enquanto, no conjunto dos aprovados, a presença dos brancos se eleva em 2,3 pontos percentuais, a dos pardos em 6,6, entre os pretos a elevação é de 10,4 pontos. Para os pretos e pardos o desempenho dos estudantes oriundos desse tipo de escola mostrou-se superior ao dos estudantes, do seu grupo racial, que freqüentaram a escola privada.

É notável o desempenho dos pretos. Em relação aos inscritos, sua participação quase que triplica no conjunto dos aprovados, demonstrando um aproveitamento superior aos demais segmentos raciais. Estudo anterior (Queiroz, 2001), já havia detectado o ganho, em termos de acesso à Universidade, dos estudantes pretos e pardos que puderam freqüentar esse tipo de escola, revelando ainda que ao contrário dos argumentos de que esse era um espaço disponível para estudantes de *status* socioeconômico mais elevado, os pretos e pardos aí presentes eram estudantes cujas famílias dispunham, em geral, de um nível de renda situado abaixo do patamar médio dos estudantes que ingressavam na UFBA.

Aqueles que fizeram a maior parte dos estudos médios numa escola privada reduzem sua participação no conjunto dos aprovados, indicando que a passagem por esse tipo de escola não resultou numa estratégia tão eficiente para o acesso à universidade (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo o tipo de escola média freqüentada e a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Municipal	2,2	1,5	3,2	1,6	2,8	1,9	2,8	1,8
Estadual	19,2	13,2	35,4	24,5	49,6	34,6	27,7	13,4
Federal	3,2	5,5	5,2	11,8	6,7	17,1	4,5	9,8
Particular	63,0	71,6	43,4	53,5	32,8	39,6	49,6	64,9
Comunitária	0,6	0,6	0,7	0,4	0,4	0,2	0,5	0,7
Supletiva	2,4	1,1	2,4	1,5	2,3	0,4	2,9	2,2
Parte Pública	4,1	2,1	5,0	2,9	4,8	2,5	5,6	4,0
Parte Privada	5,4	4,4	4,7	3,8	4,5	3,7	6,7	3,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

Em todos os segmentos raciais, as maiores participações entre os inscritos e aprovados, são de estudantes que freqüentaram um curso colegial, e sua presença é sempre mais elevada entre os aprovados.

Os autotransclassificados como brancos representam o contingente com maior concentração de estudantes oriundos de curso colegial, indicando que eles, mais de que qualquer outro segmento racial, colocam, desde muito cedo, suas expectativas de formação, no ensino superior. Ao contrário, os autotransclassificados como pardos e pretos são os segmentos com menores concentrações de estudantes que freqüentaram um curso de caráter propedêutico. No segmento pardo, a presença de estudantes que vieram de um curso dessa natureza, entre os inscritos, está 15,1 pontos percentuais abaixo daquela verificada entre os brancos. Entre os pretos, a distância é ainda mais elevada, em torno de vinte e um pontos percentuais.

A segunda maior participação é dos estudantes oriundos de cursos técnicos. Isso se verifica em todos os contingentes raciais, mas está entre os pretos a maior concentração e entre os brancos a menor. Enquanto entre os brancos aprovados sua participação é de 16,2%, entre os pretos é de 42,6%. A elevada presença dos estudantes oriundos de cursos técnicos entre os pretos e pardos sinaliza para a situação socioeconômica desses segmentos raciais, indicando que a necessidade de recorrer à formação profissional mais cedo, se coloca muito mais para eles que para outros segmentos. Isto é, que as suas condições de vida determinam que o acesso à universidade se apresente como um objetivo menos prioritário (Tabela 3).

Nesse conjunto, chama atenção a participação dos estudantes negros (pardos e pretos) que freqüentaram escolas federais, como já se havia observado. Contrariando suposições de que os estudantes das camadas mais empobrecidas não estariam conseguindo acesso às escolas técnicas federais, os dados evidenciaram que uma proporção superior a dois terços dos

pretos e pardos, daí oriundos, vem de famílias cujo status socioeconômico está entre os níveis *médio* e *baixo*; somente 8,9% pertencem a famílias de *alto status*.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo o tipo de curso médio e a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Colegial	71,4	79,1	56,3	64,9	49,8	50,7	62,8	76,1
Técnico	16,2	13,7	29,6	27,3	37,2	42,6	22,7	17,0
Magistério	7,3	4,5	9,7	5,5	9,1	5,5	8,7	2,9
Supletivo	5,1	2,5	4,4	2,4	4,0	1,1	5,8	4,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

Em todos os segmentos raciais são elevadas as proporções de estudantes que fizeram vestibular, pelo menos, uma vez antes. São os brancos aqueles que mais conseguem aprovação na primeira tentativa de ingressar na universidade. No seu contingente, a diferença entre a proporção que se inscreve e a que consegue ingressar é de cerca de dez pontos percentuais, enquanto entre os outros segmentos raciais a distância é sempre maior. Isso se revela mais fortemente quando se observam aqueles que excederam a duas tentativas. Eles são mais representativos nos segmentos pardo e preto e, curiosamente, têm um desempenho melhor que o segmento que está tentando pela primeira vez, isto é, elevam sua participação no conjunto dos aprovados (Tabela 4).

É possível estabelecer uma relação entre essa evidência e o que se verá, a seguir, sobre a frequência a *cursinho*, e pensar que essa estratégia é acionada muito mais por estudantes que contam com experiência de insucesso no vestibular, e esses são, sobretudo os pardos e pretos.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo o número de vezes que fez vestibular e a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Nenhuma	38,5	28,8	36,9	23,9	37,3	21,7	38,0	25,5
Uma vez	27,8	33,0	27,9	33,1	27,2	32,2	29,1	30,2
Duas vezes	18,2	20,7	18,3	22,2	18,1	20,2	18,4	26,9
Três vezes	9,0	9,7	9,8	11,5	10,0	15,5	8,4	9,8
Quatro vezes ou mais	6,4	7,8	7,2	9,3	7,4	10,4	6,0	7,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

Em elevadas proporções, candidataram-se ao vestibular estudantes que buscaram o apoio de um “*cursinho*”. A presença deles é também elevada entre os aprovados, fenômeno que, frequentemente, não tem sido observado em outros estudos. Isso se verifica em quase todos os segmentos raciais. Entre os brancos, contudo, tanto no contingente inscrito quanto entre os aprovados é mais elevada a presença dos que prescindiram desse tipo de apoio. São os pretos e pardos são aqueles que, com maior frequência, recorreram a um curso dessa natureza, sugerindo que a escola a que têm acesso é insuficiente para fazê-los ingressar na universidade.

Verificando as razões que levaram esses estudantes a recorrer a essa estratégia, percebe-se que estão entre os pretos e pardos as maiores proporções daqueles que declararam recorrer a um *cursinho* porque seu colégio não os preparou devidamente. Estão também entre os pretos e pardos as mais elevadas concentrações daqueles que buscaram um *cursinho* para atualizar os conhecimentos; entre os brancos é bem mais reduzida a proporção dos que declararam tais razões, indicando que as escolas por eles freqüentadas tendem a preencher essas necessidades. Curiosamente, está entre os brancos a maior concentração daqueles que declararam buscar a ajuda de um *cursinho* porque aí se ensinam “macetes”. Os pardos e pretos que declararam essa razão estão representados em proporções inferiores à sua expressão no conjunto da população (tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular que freqüentaram *cursinho* segundo a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
1	50,2	52,8	44,6	46,8	42,1	42,8	45,1	48,0
2	16,5	14,7	20,3	17,7	22,3	22,0	19,8	14,9
3	1,4	1,3	1,6	2,0	1,9	1,5	1,8	1,8

4	10,5	11,4	7,4	8,2	6,0	6,5	9,4	10,2
5	18,9	17,6	24,0	23,0	25,8	25,4	21,9	23,6
6	2,5	2,2	2,0	2,3	1,4	1,7	1,9	1,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

1. Não fez; 2. o colégio não prepara adequadamente; 3. Recebeu bolsa; 4. Ensina “macetes”; 5. Atualizar conhecimentos; 6. O colégio fez convênio.

A seletividade socioeconômica tem sido uma característica marcante da universidade brasileira, demonstram diversas análises (entre outros, Ribeiro, 1988; Prior, 1984; Carvalho e Brito, 1978). O exame das informações sobre o vestibular da UFBA confirma os resultados desses estudos, indicando a elevada proporção de estudantes de *status* “alto” e “médio superior”, tanto na população de inscritos quanto na de aprovados. Os brancos são o contingente mais privilegiado, como era de se supor, na medida em que pertence a esse segmento racial mais da metade dos estudantes que se situam nos níveis de *status* referidos. Os pardos encontram-se mais de dezesseis pontos percentuais abaixo da posição dos brancos e os pretos estão a vinte e quatro pontos de distância destes, apontando para as análises que mostram a associação entre cor e *status* na sociedade brasileira (Guimarães, 1995) [Figuras 4 e 5].

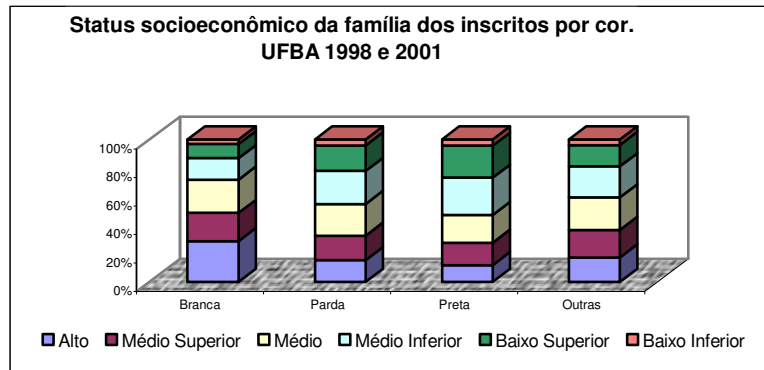


Figura 4

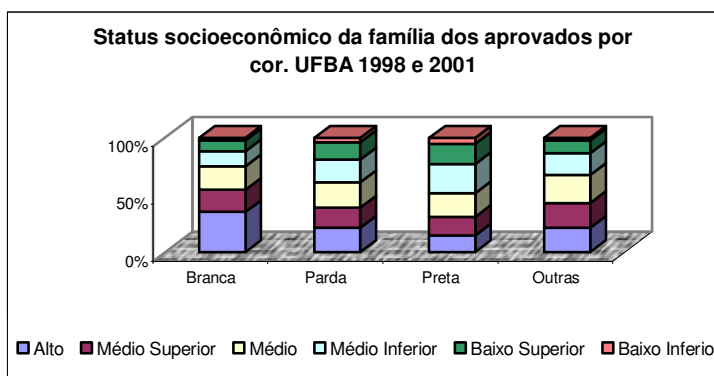


Figura 5

Examinando a renda das famílias percebe-se que entre os inscritos, a maior concentração de estudantes é aquela em que a renda está na faixa de seis a dez salários mínimos. Na população de aprovados a maior concentração passa a ocorrer entre aqueles cujas famílias estão na faixa de dez a vinte salários mínimos, confirmando dados anteriormente encontrados (Queiroz, 2002). As maiores concentrações de estudantes brancos, nos dois momentos observados, se verificam na faixa de renda de dez a vinte salários, enquanto entre os pretos as mais elevadas concentrações, nos conjuntos inscritos e aprovados, estão na faixa de renda familiar se seis a dez salários.

Encontrar uma razoável presença de estudantes nos quais se associam duas categorias de exclusão como ser do segmento preto e ter reduzidos níveis de renda familiar, num espaço tão seletivo, poderia ser encarado como um resultado animador, no entanto, as informações sobre o tipo de curso a que se destinam esses estudantes vão mostrar que eles se dirigem para aqueles cursos menos valorizados. Entre os pardos, os dados mostram que embora na população de inscritos a maior concentração se verifique na faixa de renda familiar de seis a dez salários, não são os estudantes desta faixa de renda aqueles que conseguem maior aprovação; entre estes a renda familiar se eleva para a faixa de dez a vinte salários. A maior participação nas faixas de renda acima de vinte salários mínimos, no contingente aprovado, ocorre entre os brancos, onde se situa mais de um terço (35,8%) do seu contingente. Nos demais segmentos, observa-se uma participação de um quarto entre os agregados na categoria outros, 19,3% entre os pardos e 10,9% dos pretos (Tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo a renda da família e a cor – UFBA 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Até 1 SM	1,1	0,5	1,3	0,6	2,1	2,1	1,6	1,4
< que 1 até 2 SM	2,3	1,1	3,8	2,5	6,2	4,0	3,8	4,0
< que 2 até 3 SM	4,0	2,9	6,5	4,0	8,8	6,7	7,0	4,7
< que 3 até 4 SM	5,9	4,6	9,2	7,2	11,4	8,6	8,4	5,4
< que 4 até 5 SM	6,4	5,0	9,6	8,2	10,3	10,3	9,7	6,9
< que 5 até 6 SM	8,5	6,6	11,3	9,8	11,3	10,9	11,0	9,1
< que 6 até 10 SM	21,3	19,4	23,4	23,2	23,1	25,6	21,3	19,2
< que 10 até 20 SM	23,4	24,1	20,9	25,3	17,3	20,8	20,7	24,3
< que 20 até 30 SM	11,9	13,3	7,5	9,5	5,2	6,3	8,2	12,7
< que 30 até 40 SM	6,5	9,4	3,3	5,0	2,3	1,7	4,0	5,4
< que 40 SM	8,7	13,1	3,2	4,8	2,0	2,9	4,4	6,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

Um pouco mais da metade dos estudantes candidataram-se a cursos considerados de “alto”⁸ prestígio social, mas os que ingressaram nesses cursos representam pouco mais de um terço dos aprovados. Nos cursos desse nível de prestígio, tomando-se a condição racial e examinando a distância entre a presença de estudantes no conjunto dos inscritos e sua presença no conjunto dos aprovados, percebe-se que, embora se mantendo, a distância é menor entre os brancos que entre pardos e entre pretos (Tabela 7).

⁸ *Alto* - Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química; *Médio alto* - Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas; *Médio* - Secretariado, Farmácia, Agronomia, Licenciatura e Bacharelado em Química, Educação Física, Desenho Industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática; *Médio baixo* - Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia Física, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História; *Baixo* - Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º. Grau, Geografia, Museologia.

Os níveis de *prestígio* dos cursos, aqui referidos, foram estabelecidos a partir de pesquisa realizada com quinze empresas de consultoria, em Recursos Humanos, sediadas em Salvador, utilizando como instrumento de coleta uma escala construída a partir dos cursos oferecidos pela UFBA. Após tratamento estatístico, os cursos foram agrupados em cinco categorias de *prestígio* como se verá a seguir: *Alto* - Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química; *Médio alto* - Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas; *Médio* - Secretariado, Farmácia, Agronomia, Licenciatura e Bacharelado em Química, Educação Física, Desenho Industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática; *Médio baixo* - Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia Física, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História; *Baixo* - Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º. Grau, Geografia, Museologia. ; a esse respeito ver Queiroz (2001).

Tabela 7 - Distribuição dos estudantes inscritos e aprovados no vestibular segundo o nível de prestígio do curso e a cor - 1998 e 2001

	Branca		Parda		Preta		Outras	
	I	A	I	A	I	A	I	A
Alto	55,1	40,3	46,2	30,2	41,4	23,0	48,0	35,3
Médio-alto	20,3	18,5	22,7	21,7	23,1	19,8	23,1	24,0
Médio	14,3	22,3	18,1	26,6	19,9	31,7	16,8	21,5
Médio-baixo	6,7	11,8	8,3	13,1	9,9	14,4	8,7	13,5
Baixo	3,5	7,1	4,6	8,4	5,7	11,1	3,4	5,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: CPD

A contribuição das variáveis para o desempenho no vestibular

Em que pese o fato de a análise bivariada ter evidenciado a vantagem dos brancos em relação aos pardos e, sobretudo aos pretos, com relação ao desempenho no vestibular, buscou-se examinar, isoladamente, a contribuição de cada uma das variáveis envolvidas na análise, para o fenômeno em discussão. Verificada a correlação entre elas, a *cor* não se mostrou significativa, apresentado coeficiente padronizado baixo e fora do nível de confiança estabelecido, que foi de 0,05.

O modelo analítico multivariado que se mostrou mais adequado para verificar a contribuição das variáveis independentes para determinar a variável dependente, no presente estudo, foi aquele em que o desempenho do estudante no vestibular foi explicado pelas variáveis independentes: *prestígio curso, número de vestibulares anteriormente realizados, tipo de curso médio, gênero do candidato, local de residência, participação na vida econômica da família, pretensão de trabalhar durante o curso, frequência a 'cursinho', renda da família, status sócio-econômico da família e estado civil do candidato.* A variável *prestígio do curso* foi aquela que apresentou maior contribuição para a variável dependente, com um coeficiente B de -0,198. A segunda maior contribuição deveu-se à variável *número de vestibulares realizados*, cujo coeficiente de B foi de -0,162. O tipo de

curso médio freqüentado foi a variável a apresentar a terceira maior contribuição (0,148). O *gênero* respondeu por uma contribuição de 0,127. As demais variáveis que se mostraram significativas no modelo, apresentaram menores contribuições: *local de residência* -0,060, *participação na vida econômica da família* 0,058, *pretensão de trabalhar durante o curso* -0,055, *freqüência a 'cursinho'* -0,045, *renda* 0,045, *status* 0,033

O modelo multivariado que se mostrou mais adequado, explicou apenas 12% do *desempenho do estudante* no exame vestibular. Este valor, embora não possa ser considerado elevado, tem, no entanto, dimensão explicativa dada a complexidade que envolve o mundo social (Laville, 1999). Para determinação do fenômeno examinado contribuem muitos outros fatores, de natureza individual, psicológica, que estão ligados à história de vida de cada um.

Considerações Finais

Como vimos na análise multivariada, não foi encontrada contribuição significativa da variável cor. Embora essa evidência pareça inusitada, ela decorre do fato de haver forte similaridade nos perfis da distribuição racial da população de estudantes inscritos e de aprovados. Ou seja, como a distribuição racial da demanda é similar à dos aprovados, a cor não apresenta variação de um momento para o outro. Ao lado disso, brancos e negros (pardos + pretos) comparecem em proporções muito próximas nos dois momentos analisados. A distância que separa esses dois contingentes raciais no conjunto dos aprovados é de apenas três pontos percentuais em favor dos brancos.

Contudo, a suposta neutralidade da cor revela-se profundamente ilusória quando se observam a participação dos estudantes brancos e negros (pardos + pretos) no vestibular e a sua presença no conjunto da população baiana. Aí a desigualdade entre os dois contingentes raciais se revela fortemente expressiva.

Um outro aspecto dessa desigualdade se manifesta quando se observam os tipos de cursos que são demandados, predominantemente, por cada um desses segmentos raciais. São os estudantes brancos aqueles que, em maiores proporções, se inscrevem para cursos

considerados de *alto* prestígio; mais da metade do seu contingente. São também eles que consegue o melhor desempenho no acesso ao conjunto de cursos desse nível de prestígio, mostrando os reflexos de uma escolaridade anterior realizada em condições mais propícias. Os pardos e pretos além de se inscreverem em menores proporções, obtêm resultados mais modestos.

Pode-se dizer, desse modo, que há uma seletividade racial no acesso ao ensino superior que não está situada no vestibular, mas que ocorre em momentos anteriores. Fatores estão concorrendo para excluir os estudantes negros do processo de concorrência pelo acesso à universidade.

O tipo de escola média pode ser arrolado como um dos elementos explicativo do destino dos estudantes dos distintos segmentos raciais. Entre oriundos de escolas públicas, aquelas que oferecem uma formação mais precária os negros estão as proporções mais elevadas de estudantes; os pretos e pardos são os contingentes raciais em que a maioria dos estudantes inscritos freqüentou uma escola desse tipo. Assim, o tipo de escola freqüentada no curso médio pode ser apontado como uma barreira ao acesso dos estudantes negros não apenas à Universidade, como aos cursos mais valorizados do ensino superior.

No entanto, essa não se constitui na única barreira que se coloca para os estudantes negros. Outras condições materiais, aliadas aos à discriminação e ao preconceito, também atuam sobre o estudante negro, em momentos de disputa como a que caracteriza o vestibular, comprometendo o seu desempenho. Por um lado, a condição de pobreza que atinge significativa parcela do seu grupo racial determina que o estudante negro necessite assumir mais cedo as responsabilidades com a própria sobrevivência ou, até mesmo, com a sobrevivência de outros, levando-o a regular suas expectativas. Uma universidade de funcionamento diurno, como é o caso da UFBA, está, de modo geral, interdita a estudantes cuja sobrevivência depende do próprio trabalho. Por outro lado, o processo de inferiorização a que os negros estão sujeitos, age, nesses momentos, sobre o estudante deprimindo sua auto-estima, fazendo com que ele se afaste da competição por esse espaço socialmente valorizado, tradicional reduto das elites brasileiras.

Referências Bibliográficas

Althusser, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

Barcelos, Luiz Carlos. “Educação: um quadro de desigualdades raciais”. Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, (23), dez. 1992, pp.37-69.

Boudelot, C e Establet, R. L'école capitaliste en France. Paris Maspero, 1971.

Bourdieu P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura”. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio, *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998a, pp.39-64.

Bourdieu P. “Os excluídos do interior”. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio, *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998b, pp. 217-227.

Bourdieu P. y Passeron J. C. “A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

Bourdieu P. y Passeron J. C. Los estudiantes y la cultura, Editora Labor, Buenos Aires, 1973

Bowles, S. e Gintis, H. “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência” *Teoria e Educação*. N. 1, Porto Alegre, 1990, 93-107.

Carvalho, Inaiá M. de e Brito, Luiz N. Condicionantes sócio-econômicos dos estudantes da Universidade Federal da Bahia. Salvador: CRH/UFBA, 1978.

Cavalleiro, Eliane dos Santos. “Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da subordinação Social e fracasso escolar”. In: Queiroz *et. al.* Educação, racismo e anti-racismo, Salvador: Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation, 1997, p.193-219.

Conceição, Fernando. Cotas e o "jus sperniandi". A FOLHA DE SÃO PAULO, TENDENCIAS E DEBATES, p. 3, 02/12/02.

Guimarães, A. Sérgio A. “‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil”. *Estudos Afro-Asiáticos*, (27), 1995, pp 45-63.

Hasenbalg, C. “1976: As desigualdades sociais revisitadas”. In: *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: Anpocs, 1987, pp.197-178.

Hasenbalg, C e Valle Silva Nelson do. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: IUPERG/Vértice.1991.

Hasenbalg, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Hasenbalg, C. “O contexto das desigualdades raciais”. In: Souza, Jessé (org.) *Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Paralelo 15, 1997, p. 63 – 68.

Censo Demográfico. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - FIBGE. *Características Gerais da População e Instrução. Resultados da Amostra*, N. 17, Bahia, 1991.

Laville, Christian e Dionne, Jean. *A construção social do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996.

Nosela, Maria de Lurdes D. *As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura da quatro primeiras séries do 1º grau*. São Paulo: Marais, 1978.

Picanço, Iraci e Hita, Maria Gabriela. “Bahia – cor e analfabetismo nos Censos de 1950 e 1980”. Salvador, CRH/FINEP, 1987, (mimeo.).

Portela, Adélia Luiza. “Escola pública e multirrepetência: um problema superável?” In: *Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBA./Ford Foundation, 1997, pp. 133-151.

Prior, Wilma P. “Determinantes do rendimento no vestibular da Universidade Federal de Sergipe”. Salvador: Faced/UFBA, 1984 (Dissertação de Mestrado).

Queiroz. Delcele M. “Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil”. In: Queiroz D. M. (Coord). *O negro na universidade*. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002, pp.13-55.

Queiroz. Delcele M. “Raça, Gênero e Educação Superior”, Salvador: FACED, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2001, (Tese de Doutorado).

Queiroz. Delcele M. “Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA”. In: Queiroz D. M. *et. al. Educação, racismo e anti-racismo*. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000, pp.11-44.

Queiroz. Delcele M. “Desigualdades raciais na educação: a Bahia nos anos 90”. *Revista FAEEBA*, Ano 1, N. 12, jul./dez., 1999, pp.199-221.

Ribeiro, Sérgio C. “Vestibular 88: Seleção ou Exclusão?” *Educação e Seleção*. 18, jul./dez., 1988, pp.93-109.

Rosemberg, F. “Raça e educação inicial”. *Cadernos de Pesquisa* (77), mai. 1991, pp.25-34a.

Rosemberg, F. “Segregação Espacial na escola paulista”. In: Peggy A. Lovel (org.) *Desigualdades raciais no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991b, pp.281-294.

Santos, Joel Rufino dos. *A Questão do negro na sala de aula*. S. Paulo: Ática, 1990.

Silva, Ana Célia da. “As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático”. In: Queiroz D. M. *et. al. Educação, racismo e anti-racismo*. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000, p.97-130.

Silva, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, CEAO, CED, 1995.

Silva, Ana Célia da. “O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º. grau, nível 1”. Salvador: FAGED/UFBA, 1988 (Dissertação de Mestrado).

Teixeira, Moema de P. “Negros em ascensão social. Trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro”. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1998, (Tese de Doutorado).

Práxis Educativa do Movimento

Negro no Estado do Rio Grande do Sul

Jorge Manoel Adão⁹

O presente texto consiste em uma abordagem da *práxis* educativa - propostas, encaminhamentos, embates e conquistas -, das entidades e grupos que constituem o

⁹ Doutorando em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

movimento negro gaúcho sediados na cidade de Porto Alegre, no período de 1980 a 2000¹⁰. Atento ao papel desempenhado dessas ações à realidade e desafio da presença do negro e de seus temas no sistema de ensino gaúcho, possui como orientação epistemológica o destaque e a reflexão de alguns elementos desta *práxis* educativa em nível de pesquisa sobre negros no Brasil e, como chave metodológica, a ênfase na ação e intervenção coletiva do conjunto do movimento negro na educação.

Este artigo é fruto de uma das pesquisas realizadas no II Concurso Negro e Educação¹¹ que teve como objetivo pesquisar as propostas, encaminhamentos e conquistas das entidades e grupos do movimento negro gaúcho no campo da educação, sediados em Porto Alegre, no período de 1980 a 2000, cidade onde esse movimento teve atuação significativa. Com base em documentos, registros, obras publicadas e entrevistas, mostra como a educação começou a ser cogitada e se integrou no contexto do movimento negro gaúcho e, mais especificamente, analisa as iniciativas, projetos, públicos ou não, que vêm constituindo-se em conquistas educativas, bem como, os desafios, embates e dificuldades que o movimento negro enfrenta nesse processo.

As entidades e grupos sediados em Porto Alegre, bem como os respectivos anos de fundação, que participaram da pesquisa são os seguintes: (1) Sociedade Cultural e Beneficente Floresta Aurora (1872); (2) Instituto Cultural Afro-Sul (1974); (3) Movimento Negro Unificado - MNU (1978: São Paulo e 1979: Porto Alegre); (4) Agentes de Pastoral Negros – APNs (1982: São Paulo e 1985: Porto Alegre); (5) Fundação Leopoldo Sedar Senghor (1984); (6) Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE (1987); (7) Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras (1987); (8) Centro Pedagógico de Reterritorialização e Cidadania Negra – Griô (1991); (9) União de Negros Pela Igualdade - Unegro (1988: Salvador/BA, 1993: Pelotas/RS e 1997: Porto Alegre); (10) Instituto Brasil África – IBÁ (1998). O critério usado para a escolha

¹⁰ A delimitação cronológica da pesquisa foi feita por entender que não obstante o despertar e despontar do movimento negro na década de 70, em sua fase atual, foi a partir da década de 80 que ele começou a marcar presença de forma expressiva em sindicatos, partidos políticos, instituições governamentais e, na década de 90, por meio das organizações negras não-governamentais (Ferreira, 2000, p. 119-134).

¹¹ Esta pesquisa foi intitulada “Conquistas Negro-Educacionais – *Práxis* das Entidades e Grupos do Movimento Negro no Estado do Rio Grande do Sul”, orientada pela Profa. Dra. Iara Conceição B. Neves e co-orientada pela Profa. Dra. Regina Pahim Pinto.

dessas entidades e grupos foi sua trajetória, atuação e intervenção na sociedade gaúcha, a partir da cidade de Porto Alegre.

Esta pesquisa teve como questão norteadora a tentativa de compreender as razões pelas quais essas entidades e grupos formulam ações educativas, uma vez que existe um sistema formal de ensino.

Movimento social negro brasileiro

Situar o movimento negro como constituinte do movimento social brasileiro envolve necessariamente a abordagem da dimensão teórica dos movimentos sociais, sobre a qual como lembra Gohn (1997, p. 9), existe uma escassa literatura brasileira. Foi só a partir da década de 1960 que o estudo dos movimentos sociais ocidentais adquiriu espaço, profundidade e *status* de objeto científico de análise, passando a ter várias teorias, no ocidente. Essa teorização foi fruto da sua visibilidade possibilitada pelas pesquisas empíricas e do desenvolvimento de teorias sobre o social e sobre as ações coletivas (Gohn, 1997, 10), o que transformou a área dos movimentos sociais num setor ou subsistema das ciências sociais. Uma outra questão é que a teorização sobre os movimentos sociais consiste em um árduo desafio para a academia, na medida em que demanda a análise de paradigmas, que, por sua vez implica na abordagem do próprio conceito de movimento social e das teorias a seu respeito.

É possível abordar os paradigmas teóricos sobre os movimentos sociais a partir de critérios geográficos espaciais, na América Latina, por exemplo, têm sido enfatizados os estudos sobre os movimentos sociais libertários ou emancipatórios (índios, negros, mulheres, minorias em geral), pelas lutas populares urbanas e pela terra, na área rural (Gohn, 1997, p. 15).

Para a análise das entidades e grupos do movimento negro baseio-me em Melucci (2001)¹², ou seja, identifico nas entidades e grupos do movimento negro, aqui investigadas, as características definidas por esse autor, em especial, a identidade coletiva, a autonomia e os sujeitos coletivos. A identidade coletiva é entendida como um processo interativo de

¹² O uso de um paradigma teórico europeu para investigar e refletir um empírico brasileiro nos remete a questão da existência de uma teoria latino-americana: aqui, tenho presente o grande estudo realizado por Gohn (1997, p. 211), onde constata que “*O que existe é um paradigma bem diferenciado de lutas e movimentos sociais, na realidade concreta, quando comparado com os movimentos europeus, norte-americanos, canadenses etc., e não um paradigma teórico propriamente dito*”.

construção de um sistema de ação, produzido e compartilhado por indivíduos ou grupos. A autonomia apresenta-se como uma capacidade do grupo para criar ação autônoma, pois a identidade coletiva é desenvolvida nos relacionamentos circulares entre o sistema de oportunidades e de constrangimentos. Os sujeitos coletivos, assim, devem ter a capacidade de se identificar e distinguir-se, a si próprios, do meio ambiente que os circunda (Melucci, 2001).

É com essa base de entendimento que afirmo o movimento negro brasileiro como um movimento social, pois este possui os vários elementos que distinguem um movimento social de outras manifestações. Ou seja, as entidades e grupos do movimento negro são também

“... expressões de poder da sociedade civil, e sua existência, independente do tipo de suas demandas, sempre se desenvolvem num contexto de correlação de força social. Eles são portanto, fundamentalmente, processos políticos sociais” (Gohn, 1997, p. 251).

Em relação a característica “negro” desse movimento, explico que uso e entendo como movimento negro toda ação, organização, articulação e resistência que os africanos e seus descendentes imprimiram em sua práxis, desde sua chegada no Brasil (Munanga, 1999b, p. 45)¹³. Na sua fase atual, identifico o movimento negro como um conjunto de grupos, institucionalizados ou não, compostos por indivíduos que se reconhecem como negros, que se organizam com objetivos culturais, políticos, religiosos ou acadêmicos, com vistas à combater o preconceito e a discriminação racial (Ferreira, 2000, p. 49; Cultura e Trabalho, 2001, p. 46). Enquanto categoria, considero o movimento negro como uma construção analítica e não um fenômeno empírico observável.

Entendo que a fase atual do movimento negro se constitui numa categoria chave de análise dessas ações educativas. Essa fase possui como marco o fato de que, por volta dos anos 70 quando, em meio a mobilizações estudantis, populares e de cunho sindical, o movimento negro retoma sua herança histórica de resistência e combatividade, reorganizando-se em nível nacional. Surgem pequenos grupos, simultaneamente, em todo

¹³ É de praxe definir a trajetória do movimento negro brasileiro e, conseqüentemente gaúcho, em três fases (Pinto, 1993a; Ferreira, 2000; H. Santos, 2000; Nabarro, 2000): Movimento Negro Pré-Abolicionista, até 1888; Movimento Negro Pós-Abolicionista, de 1888 até a década de 1960; e, Movimento Negro Atual, da década de 1970 até nossos dias.

país, sendo que a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, representa um *aggiornamento* e um lugar desse movimento no conjunto do movimento social.

Assim como o MNU, em nível nacional, os grupos *Palmares* e *Tição*, em nível estadual - embora não existam mais -, marcaram, inauguraram e contribuíram muito para a fase atual do movimento negro no Rio Grande do Sul. O *Grupo Palmares*, fundado em 1971, em Porto Alegre, representou o início da fase contemporânea movimento em terras gaúchas; foi esse grupo, por exemplo, que realizou o primeiro ato evocativo do 20 de novembro, no país no ano de 1971, prática essa que foi paulatinamente sendo adotada em outros estados brasileiros, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro (Silveira, 1998, p. 51). O *Grupo Tição*, fundado em Porto Alegre, em 1977, tornou-se um marco da imprensa negra gaúcha, sendo responsável por duas edições de uma revista e uma edição do jornal que possuem o mesmo nome do grupo. Composto por jornalistas negros e egressos do *Grupo Palmares*, funcionou até 1981 (Nabarro, 2000, p. 33).

Com a fundação do MNU e mais especificamente na década de 80, delineiam-se e destacam-se inúmeras entidades e grupos de cunho cultural, recreativo, religioso e político (H. Santos, 2000, p. 70). No Rio Grande do Sul, temos, por exemplo, a criação da Fundação Leopoldo Sedar Senghor, em 1984, dos Agentes de Pastorais Negros - APNs, em 1985; e do Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE, em 1987.

Em nível político, adquire relevância o surgimento de grupos e instituições negras ligadas a governos municipais, estaduais e federal, como o Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul (CODENE/RS), fundado em 1988¹⁴. Grupos de negros também passaram a atuar no conjunto dos partidos políticos, em especial, os MOTIRAN, no Partido Democrático Trabalhista (PDT) e os Núcleos de Negros, no Partido dos Trabalhadores (PT).

Nessa trajetória e conjuntura atual do movimento negro, a década de 1990 destacou-se pela fundação de Organizações Não-Governamentais (ONGs) negras. Essas ONGs negras, conforme Ferreira (2000, p. 133), surgiram com vistas a substituir o Estado nas áreas em que sua atuação encontrava-se deficitária, como a da saúde da mulher negra, da educação da juventude, dentre outras.

¹⁴ O Conselho de Desenvolvimento e Participação do Estado de São Paulo, fundado em 1984, foi o primeiro do País.

No âmbito da educação o movimento negro vem propondo um fazer pedagógico multicultural no sistema de ensino¹⁵, o que implica segundo Silva (1993, p. 27), citando Banks, enfrentar desafios que dizem respeito à diversidade étnico-cultural, à unidade nacional, à igualdade de oportunidades e à participação popular ativa, incluindo a escola e a comunidade em que esta se insere.

O multiculturalismo vem sendo defendido, atualmente, pelos movimentos sociais negros, que entendem que os africanos e seus descendentes em terras brasileiras, com sua força vital, viveram e vivem em um contexto específico. Contexto este que tem sido marcado pelo etnocentrismo europeu, racismo, discriminação, marginalização, exclusão, ideologia do branqueamento, mito da democracia racial.

A educação no contexto do movimento negro

Praticamente em toda a sua trajetória histórica e, especialmente, em sua fase contemporânea, o movimento negro vem travando uma luta de cunho cultural e sócio-político como forma de erradicar o racismo, a discriminação e o preconceito que o negro tem sofrido historicamente. A luta cultural é mediada pela reivindicação do respeito, valorização, reconhecimento da influência e da importância da cultura negra. O aspecto sócio-político é identificado principalmente a partir da fundação do MNU, com o dar-se conta de que a luta anti-racista passa também pela ocupação dos espaços políticos, tradicionalmente dominados por não negros. O movimento negro tem criado estratégias, pensado, proposto e reivindicado a implementação de políticas públicas em prol da comunidade negra.

Em conexão com esse processo de luta, o movimento negro tem se empenhado num trabalho de valorização do negro, de vivência da negritude e, conseqüentemente, de uma identidade negra positiva, processo em que a educação tem desempenhado importante papel.

¹⁵ Existem vários autores que afirmam que o multiculturalismo constitui-se num desafio em nossa sociedade brasileira (como Cunha Jr., 1998; P.B.G. Silva, 1993; Pinto, 1993; Munanga, 2000), e que, diferentemente dos países europeus – Holanda, Espanha e França –, tanto o Brasil como os Estados Unidos possuem em comum um passado escravagista. E por isso, nesses dois países a agenda política do multiculturalismo incorpora temas importantes como relações raciais, desigualdades, luta pela cidadania e o papel que o Estado desempenha

Com a fundação do MNU no Rio Grande do Sul, em 1979, houve um delineamento, redefinição e surgimento de organizações negras, que enfatizaram os aspectos culturais e políticos. Este processo teve seu ápice no retorno da delegação gaúcha do II Congresso Nacional do MNU, realizado em Minas Gerais, em 1981: houve uma explicitação entre as entidades e grupos de cunho cultural e as que enfatizaram a questão política. Como um dos resultados da atuação do MNU na cidade de Porto Alegre, foi fundado em 1988 o Instituto Solano Trindade, que priorizou sua participação no movimento sindical, embora se ocupasse de outras questões como as Religiões Afro-Brasileiras e a territorialidade.

Nesse contexto de surgimento de várias entidades e grupos - anos 80 e 90 -, não obstante o forte cunho político da luta e a diversidade de pontos de partida, observa-se a importância das questões e ações educativas. Essa relevância da questão educativa na organização e forma de atuação do movimento negro se torna visível no levantamento das entidades realizado para fins desta pesquisa. Constatou-se que num total de 83 entidades e grupos em Porto Alegre, 28 se constituem ou possuem alguma forma de ação educativa¹⁶.

A preocupação do movimento negro gaúcho com a educação e a sua centralidade no seio de suas lutas e reivindicações, redundou na criação de espaços público-institucionais em nível estadual. Entre eles, destaco o Projeto *O Negro e a Educação* da Secretaria Estadual da Educação (SE/RS), de 1987, e a fundação do *Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul* (CODENE/RS), em 1988. Esses espaços surgem com a tarefa de pensar, encaminhar e implementar políticas para a educação dos negros, sendo que o CODENE/RS possui uma comissão específica para essa tarefa, a Comissão Temática de Educação. Esses dois espaços negro político-institucionais, ambos sediados na cidade de Porto Alegre, expressam e revelam, sinalizam e unificam dois grandes aspectos ou dimensões do movimento negro gaúcho e brasileiro, que venho apontando no desenvolvimento deste trabalho: a educação e a política.

O Projeto *O Negro e a Educação* surgiu no Setor Pedagógico, da Secretaria Estadual da Educação, numa área específica chamada de *Projeto das Classes Populares*,

¹⁶ Das 10 entidades e grupos partícipes da pesquisa (fonte do presente artigo), 8 possuem ações educativas em seu seio. Ou seja, apenas o MNU e a Unegro não possuem ações educativas em sua práxis, porém ambas propõem projetos nesta área e reivindicam políticas público-educativas. Esse fato corrobora o que Pinto (1993b), já afirmara, ou seja, ao falar em educação de negros, estamos necessariamente nos remetendo a história e práxis do movimento negro, que sempre teve a questão educativa como uma de suas bandeiras.

que se ocupava com as questões dos índios, dos meninos e meninas de rua e dos sem-terra. Para a sua efetivação foi muito importante a experiência da professora Vera Regina Santos Triumpho, que atuava nesse mesmo setor como Supervisora Pedagógica e, ao mesmo tempo, fazia um trabalho pedagógico com crianças e adolescentes na Vila Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, através do Grupo de Danças Afro-Dindara. O projeto foi pensado inicialmente como plano piloto, tendo sido desenvolvido, pela primeira vez na Escola Paulo da Gama, no bairro Partenon, também em Porto Alegre, através de oficinas de danças afro-brasileiras, de estética negra (trancinhas, cortes, pintura em tecido), de auto-estima, de cultura e língua africana ou ainda focalizando o negro na literatura infanto-juvenil: metodologia e dinâmicas posteriormente ampliadas e aprofundadas.

Em 1991, a equipe de professores, responsável pelo projeto O Negro e a Educação, elaborou um Plano de Trabalho intitulado “O Negro nos Currículos Escolares”, onde foram previstas ações para a gestão de 1991/95 da SE/RS. Nesse mesmo ano foi instituída a Comissão Estadual do Negro e a Educação. Também por iniciativa dessa equipe com o objetivo de operacionalizar ações relativas ao projeto Negro e a Educação do Departamento de Ensino, visando a articulação das atividades educacionais do sistema de ensino, atinentes à cultura afro-brasileira e ao resgate da história dos negros na sociedade. O objetivo era elevar a auto-estima das populações negras e o respeito à pluralidade étnica e cultural. Nessa mesma gestão (PDT), cada Delegacia de Educação dispunha de um supervisor responsável pelas atividades ligadas ao projeto em sua região. Esse supervisor participava de treinamentos sistemáticos oferecidos pelo Departamento Pedagógico (DP), da Divisão de Ensino Fundamental (DEF), da Secretaria de Estado da Educação (SE/RS).

A atual coordenação do projeto O Negro e a Educação, que assumiu em janeiro de 1999 – início da gestão do PT¹⁷, tem por objetivos, entre outros: (1) realizar reunião com a Comissão Estadual do Negro e a Educação; (2) avaliar a Proposta “Negro no Currículo

¹⁷ Em 1999, o Partido dos Trabalhadores (PT), assumiu pela primeira vez o governo do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre tem sido administrada desde 1989, por esse partido numa aliança com partidos de esquerda: Frente Popular. Os prefeitos desta Administração Popular (como ela se autodenomina e é conhecida), com seus respectivos mandatos foram os seguintes: Olívio Dutra (1989 a 1992); Tarso Genro (1993 a 1996); Raul Pont (1997 a 2000); e, Tarso Genro, reeleito, que governa desde 2001. A Frente Popular - coligação de partidos políticos de esquerda -, foi composta em 1989 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Verde (PV) e Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Escolar”, até o momento; (3) definir o papel da Comissão Estadual; (4) levar a expectativa do Movimento Negro e demais setores ligados à questão do negro, com vistas a construção de uma proposta da Secretaria de Educação sobre o negro e a educação no Estado; (5) sensibilizar os envolvidos para a discussão e o desencadeamento de propostas relacionadas à Constituinte Escolar; (6) promover a formação de equipe interdisciplinar para o estudo do negro no currículo; (7) formar grupo na Secretaria de Educação, com a participação de funcionários dos diversos setores na discussão do negro; (8) reunir universidades e entidades ligadas à questão do negro para o desenvolvimento de um trabalho conjunto; (9) elaborar e dar continuidade aos projetos de incentivo à produção intelectual nas diferentes áreas, abrangendo também a questão do negro no currículo escolar; (10) disponibilizar, nas Delegacias de Ensino, recursos humanos para acompanhamento às ações nas escolas.

Desde 1999, o projeto O Negro e a Educação foi transformado em Núcleo dos Afro-Descendentes¹⁸. Quanto à Comissão Estadual do Negro e a Educação, embora exista, uma vez que não foi revogada por lei, na verdade, não existe de fato. Ela foi convocada, apenas uma vez, em março de 1999, para avaliação do projeto pois a proposta do governo petista era de que as questões específicas fossem demandadas a partir do processo da Constituinte Escolar¹⁹.

O Núcleo dos Afro-Descendentes realizou, entre outras atividades: um curso sobre Africanidades, em 13 de maio de 1999, um seminário sobre Os Afro-Descendentes na Educação, o lançamento do caderno Semana da Consciência Negra, em 2000. Lutou também para que se coloque no censo escolar a questão da raça, bem como pleiteou junto ao Conselho Nacional de Ensino Religioso, para que se incluam as Religiões Afro-Brasileiras no mesmo.

¹⁸ O Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação divide-se em Divisão de Ensino Infantil Fundamental e Divisão de Ensino Médio. A proposta da Divisão de Ensino Infantil Fundamental é que se trabalhe em núcleos: Núcleo da Educação Indígena, Núcleo da Educação das Escolas de Assentamentos, Núcleo da Educação Ambiental, Núcleo das Escolas da FEBEM e Núcleo dos Afro-Descendentes

¹⁹ A Constituinte Escolar, proposta em 22 de abril de 1999 pelo atual governo gaúcho, consistiu numa ampla discussão da educação pública estadual que incluiu pais, alunos, professores, funcionários de escola e movimentos sociais. Através de reuniões, plenárias, seminários e pré-conferências microrregionais e regionais construiu-se a Conferência Estadual da Educação, realizada em 2000, onde foram votados e aprovados os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual (Educação RS, 2002).

O Conselho do Negro gaúcho (CODENE/RS), como é comumente conhecido, criado em 1988, é fruto da articulação e organização de militantes do movimento negro, que propuseram a criação de uma instituição vinculada ao Governo Estadual, com a missão de combater o racismo, discriminação e preconceitos sofridos pelos negros gaúchos²⁰. Para concretizar os objetivos do Conselho do Negro, o governo deverá desenvolver ações próprias ou em conjunto com outros segmentos da sociedade civil e outras instâncias do Estado e até do governo federal, por meio de programas, projetos, estudos, investigação, seminários, intervenções diversas. A finalidade desse Conselho é consultar, deliberar, defender, desenvolver, apoiar, propor políticas com vistas a atingir uma emancipação legítima e participativa da comunidade negra em todos os âmbitos. Atualmente, o Conselho é constituído por nove representantes de Secretarias do Governo e nove representantes de entidades e grupos negros sociedade gaúcha, cabendo ao Governo do Estado nomear os seus integrantes.

Entre as realizações incentivadas pelo CODENE/RS, através de Comissões Temáticas²¹, podem ser citados: assinatura pelo então governador, Olívio Dutra (PT), em dezembro de 1999, do decreto que estabeleceu políticas para o tratamento de doenças falsêmicas; assinatura, em dezembro de 2000, de um Protocolo de Intenções junto a Fundação Cultural Palmares para o tratamento da questão dos remanescentes de quilombos no Estado do Rio Grande do Sul, fruto do trabalho da Comissão Temática de Articulação e Pesquisa; elaboração de um projeto para a instituição nos documentos da Prefeitura de Porto Alegre dos quesitos raça, cor e etnia, reivindicando o mesmo para a área de educação.

Assim como o projeto O Negro e a Educação e o CODENE/RS constituem-se em dois grandes marcos e frutos da organização e atuação do movimento negro gaúcho dentro de espaços público-governamentais, o Fórum de Articulação de Entidades Negras do Estado do Rio Grande do Sul (FAENERS), é um marco histórico da organização interna desse movimento. Esse Fórum, criado em 1991, surgiu com o objetivo de preparar e

²⁰ No grupo dos militantes que articularam e reivindicaram a criação do CODENE/RS está Mauro Paré, Paulo de Tarso da Silva Soares, Maria José Gomes Bonifácio, Geraldina da Silva, Luís Gustavo Paiva de Freitas, Cera Santos, João Alfredo Martins e Ênio Dias.

²¹ As Comissões Temáticas do CODENE/RS, são as seguintes: Comissão Temática de Saúde, Comissão Temática de Cultura, Comissão Temática de Educação, Comissão Temática de Direito e Cidadania, Comissão Temática de Políticas Sociais e Comissão Temática de Articulação e Pesquisa.

organizar o I Encontro Nacional das Entidades Negras (ENEN), realizado em São Paulo, de 14 a 17 de novembro desse ano, e tem como tarefa ser uma instância de articulação das entidades negras gaúchas seja para promover discussões seja para articular a representação dessas entidades em eventos oficiais como organização de Semanas Municipais do Negro e Comissão Nacional de Entidades Negras (CONEN)²².

Até meados de 2001, o Fórum contava com a participação de vinte e sete entidades e grupos do movimento negro gaúcho, sendo que no início de 2002, esse número baixou para treze entidades. A atual coordenação do Fórum, constituída por representantes do Griô, da Unegro, do Clube de Baianas Independentes e África, possui como base a organização a formação de Fóruns Municipais de Entidades Negras, que já estão se constituindo nas cidades de São Lourenço do Sul, Viamão, Gravataí, Santa Maria, e em processo de construção, nas cidades de Pelotas e Rio Grande.

O FAENERS tem como desafio o aumento da participação de entidades e grupos do movimento negro em sua organização. Pois, como já explicitado, ele possui a representação de apenas 13 entidades, de um universo de 136 dessas organizações negro-gaúchas. Desafio esse que afeta diretamente sua atuação na sociedade e, conseqüentemente, afeta também seus embates e reivindicações no campo educacional.

As ações educativas

Constatai que, fundamentalmente, existem dois grandes motivos que norteiam, motivam, explicam a centralidade das ações educativas no conjunto das entidades e grupos do movimento negro: o primeiro, essas entidades e grupos vêm historicamente e contemporaneamente realizando esse tipo de ação, porque a cultura e valores negros não têm sido suficientemente representados e respeitados na sociedade e no sistema de ensino; e, segundo, porque o sistema de ensino não dá conta da demanda de crianças, jovens e adolescentes negros seja em nível de acesso ou em nível de manutenção.

Certamente a pobreza da comunidade negro-brasileira é um dos grandes fatores que impede seu acesso e permanência no sistema de ensino. Afirmação essa que os dados estatísticos ratificam ao demonstrarem que o contingente de 53 milhões de pobres não está

²² A Comissão Nacional de Entidades Negras (CONEN), foi instituída dentro do I ENEN, em São Paulo, no ano de 1991, sendo composta por representantes de cada Fórum Estadual

“democraticamente” distribuído. Em 1999, embora os negros representassem 45% da população brasileira, correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente, enquanto que os brancos representavam 54% da população total, mas somente 36% da população pobre e 31% dos indigentes. Na Região Sul, não obstante a relativa riqueza, as pequenas populações pardas e pretas são significativamente discriminadas, 46% e 41% do total da população pobre é parda e preta e 16% e 18% da população indigente é parda e preta, respectivamente (Henriques, 2001, p, 9-12).

A despeito das inúmeras reclamações de segmentos do movimento negro, não existem pesquisas sobre o nível de analfabetismo e a presença do negro no sistema educacional da cidade de Porto Alegre (Pereira, 2002, p. 93). Sanger (2002, p. 8), - ratificando essa afirmação de Pereira (2002) -, demonstra que os dados educacionais a respeito da população negra referem-se à Região Sul, onde os negros possuem em média dois anos de estudo a menos que os brancos.

Entendo também que essas ações educativas são motivadas pela necessidade de construção de uma identidade negra positiva e vivência da negritude. Ou seja, elas se constituem como lugar e condição *sine qua non* para essa construção e vivência da negritude.

Quanto às ações educativas propriamente ditas, há um grupo que está na mesma linha do veio histórico-cultural negro, rompido fundamentalmente com a presença do MNU em Porto Alegre e no Estado do Rio Grande do Sul, como já foi observado. Especificamente, a Sociedade Cultural e Beneficente Floresta Aurora e o Instituto Cultural Afro-Sul que desenvolvem ações educativas nessa direção.

A Sociedade Cultural e Beneficente Floresta Aurora, fundada em 1872, é um exemplo de sociedade recreativa exclusivamente organizada e freqüentada por negros que representou uma resposta político-cultural, num contexto de fragilidade social. Em sua trajetória secular, tem sido referência para o movimento negro porto-alegrense, sendo que grande parte dos militantes negros da década de 1970, são oriundos dessa entidade. Atualmente, ela está realizando um trabalho educativo esportivo e cultural, por meio de oficinas de capoeira, cavaquinho e dança. Desenvolvido com meninos da circunvizinhança, essa *práxis* por um lado, ratifica a vocação dessa entidade desde sua criação; e, por outro,

reforça um dos objetivos do conjunto do movimento negro que é a transmissão dos valores culturais e artísticos que redundam na construção de uma identidade negra positiva e vivência da negritude.

O Instituto Cultural Afro-Sul, criado em 1974, na cidade de Porto Alegre, com o objetivo de divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira através da música e da dança de origem africana, desenvolve ações educativas e culturais no conjunto de três grupos de trabalho. O *Grupo Afro-Sul de Música e Dança*, que atua junto a jovens e adolescentes, sendo que o critério para participar é estar estudando e ser aprovado na escola. O aspecto educativo do grupo se configura na participação dos seus integrantes na pesquisa do tema da música e dos figurinos afro-brasileiros. O *Grupo de Crianças Odomode* e o *Grupo de Inclusão Social de Crianças e Adolescentes* por sua vez, também realizam ações de cunho educativo social. O primeiro, junto a crianças que moram na vizinhança da sede e que a freqüentavam na época do carnaval. O segundo, em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, realiza atividades com crianças de rua desde o início de 2001.

Enfim, pelo contexto de surgimento e atuação, o Floresta Aurora e o Afro-Sul destacam-se como entidades e grupos de resistência e transmissão da cultura e valores afro-brasileiros. Isto é, tanto em 1870 quanto em 1970, não obstante suas especificidades, viveram o desafio de criar espaços de vivência, cultivo desses valores articulados com a necessidade de atendimento ou reforço escolar.

Um outro grupo de entidades ou grupos do movimento negro embora também atribuam à cultura e valores negros uma conotação de auto-identificação, se volta especificamente para os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos da cidade de Porto Alegre, são eles: Agentes de Pastorais Negros (APNs), Fundação Leopoldo Sedar Senghor, Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE) e Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras. Fundados na década de 1980, surgem no contexto das grandes bandeiras levantadas pelo MNU, como a educação, as Religiões Afro-Brasileiras, gênero, violência. Concomitantemente, há também uma tomada de consciência da real situação do negro no Rio Grande do Sul, a partir de Porto Alegre, em que os próprios militantes do movimento negro tornam-se sujeitos pensantes dessa conjuntura. Entre outros, Vera Regina Santos Triumpho, reflete sobre a questão racial e a educação; Marilene Leal Paré, sobre o desenvolvimento da auto-estima da criança negra; Terezinha Juraci Machado da Silva,

sobre o negro na literatura e Jorge Euzébio Assumpção, sobre o negro nas charqueadas pelotenses. Reflexões que foram sistematizadas no livro *Rio Grande do Sul – aspectos da negritude*, de 1991, e que, por sua vez, repercutirá na atuação dessas entidades e redundará também em ações educativas.

A atuação dessas entidades marca o início da fase atual do movimento negro no Rio Grande do Sul e Porto Alegre. Os Agentes de Pastoral Negros fundado em 1982 em São Paulo, por um grupo de religiosos que interrogam-se a respeito da situação eclesial e social dos negros brasileiros, em 1985, passam a atuar na periferia de Porto Alegre, realizando ações educativas e divulgando o movimento negro.

A *práxis* educativa dos APNs leva, amplia e aprofunda a questão étnico-racial negra no sistema de ensino gaúcho e porto-alegrense, em especial, através do trabalho com crianças, por parte do Coletivo de Educadores Negros e do próprio projeto *O Negro e a Educação* da Secretaria Estadual da Educação (SE/RS). De fato, o seu trabalho dirigido às crianças via grupos de danças afro-brasileiras e capoeira, de estética negra (trancinhas, pintura em tecido) contribuiu para que a Secretaria de Educação adotasse esse projeto.

Em 1991, essa entidade articula um grupo específico para pensar a educação de negros gaúchos: o Coletivo de Educadores Negros APNs. Esse Coletivo tem exercido um papel importante na luta contra o racismo nas escolas, em especial, na mudança dos currículos. Vem também realizando Encontros de Educadores Negros da Grande Porto Alegre, evento dedicado à reflexão de questões de interesse da entidade bem como a sua estruturação.

Enfim, os APNs estão conscientes da importância do investimento que realizam na área assistencial, social, cultural e escolar, bem como de possuírem, em seu quadro de militantes, especialistas, mestres e doutores como assessores de sua prática e reflexão pedagógica. Ao mesmo tempo, fazem dessas ações educativas instrumentos de auto-estima, concretização, reivindicação e luta em prol da dignidade e do respeito da comunidade negra na sociedade.

No conjunto das ações educativas realizadas pelas entidades e grupos do movimento negro em Porto Alegre, a Fundação Leopoldo Sedar Senghor destacou-se, desde seu

surgimento em 1994, por trazer à tona a questão das Religiões Afro-Brasileiras²³, religiões essas que, por sua vez, sempre foram perseguidas, no passado pela Igreja Católica e, atualmente, pelas Igrejas Pentecostais. Tendo em vista o seu objetivo de divulgar os valores da civilização negra no mundo, essa entidade desenvolve ações de cunho religioso-educativo-cultural, através de um centro de estudos afro-brasileiros em Porto Alegre

A fundação do Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE, em 1987, vem enriquecer a organização e atuação do movimento negro e, ao mesmo tempo, revela outra necessidade e característica do movimento em Porto Alegre. Isto é, surge com o objetivo de reunir uma diversidade de pensamento social e religioso – por isso *ecumênico* -, com vistas a subsidiar entidades e grupos do movimento negro, na elaboração e incremento de projetos culturais destinados a resgatar e a divulgar a cultura negra em Porto Alegre.

Entre as ações realizadas pelo CECUNE o *Projeto Universidade Livre – Cidadania e Reconstrução da Identidade Étnica*, constitui-se no protótipo de uma ação educativo-acadêmica alternativa. Criado em 1994, se concretiza com a criação de um curso de extensão universitária dirigido às pessoas que trabalham com a negritude, na sede da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS²⁴.

Esse projeto, além de desenvolver uma ação educativa propriamente dita, enfrenta os desafios do movimento negro: a inserção do negro no meio acadêmico e a criação de um espaço de análise, pesquisa e reflexão da ação do conjunto do movimento.

Assim como o CECUNE, o Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras veio inaugurar aspectos importantes da luta do movimento negro, ao priorizar a questão de gênero em sua organização e atuação, mais especificamente o aspecto jurídico e a violência contra as mulheres e adolescentes negras. Numa sociedade também machista, as ações desse grupo contribuem e desafiam, ao mesmo tempo, o movimento negro, a sociedade e o sistema de ensino.

O Maria Mulher, como é mais conhecido, se originou em 1987, quando um grupo mulheres, oriundas de entidades e grupos do movimento negro porto-alegrense decidiram criar um espaço onde pudessem trabalhar especificamente as questões que afetam as

²³ Os primeiros templos de Batuque, religião africana tradicional no Estado do Rio Grande do Sul, foram fundados na cidade de Rio Grande e Pelotas, em meados do século XIX, por africanos e seus descendentes de primeira geração. A Umbanda, oriunda do centro do País, chegou na década de 1930 (Corrêa, 1992).

²⁴ A UNISINOS possui seu campus na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre.

mulheres negras, com o objetivo de combater as discriminações sexista, racial, étnica e social. Essa entidade desenvolve atualmente trabalhos que se concretizam em ações educativas de caráter social, escolar alternativo e jurídico, através de Oficinas de Alfabetização na vila Cruzeiro do Sul e de um trabalho com Mulheres e Adolescentes Negras na Vila Maria da Conceição, na forma de curso de alfabetização para mulheres negras, e não negras, vítimas de violência doméstica, por meio de oficinas com um recorte de gênero, raça e etnia. Oferece também atendimento psico-social e jurídico; e realiza oficina de auto-estima.

Em um terceiro grupo de entidades e grupos, fundados na década de 1990, destaco o Centro Pedagógico de Reterritorialização e Cidadania Negra - GRIÔ²⁵ (1991) e o Instituto Brasil África – IBÁ (1998). O Griô, fundado em 1991, na cidade de Pelotas e, atualmente, sediado em Porto Alegre, destaca-se por dois aspectos, nas ações educativas que empreende. O primeiro, por trazer à tona questões relevantes e não muito comuns na organização e atuação do movimento negro, como o meio ambiente, assistência a templos de religiões Afro-Brasileiras e às escolas de samba. E, o segundo, por pensar e definir todos os seus projetos com base em determinados princípios educativos teóricos e práticos: são ações coletivas em que se privilegia a horizontalidade das relações, não existindo portanto professores e alunos mas, educandos e educadores. Enfatiza-se também o princípio da troca, dos mais velhos para os mais jovens, típico da mística religiosa de matriz africana.

Por meio do Programa *Raça Afro-Descendente e Resistência*, desenvolvido na Vila Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, o Griô ensina, com ênfase no coletivo, técnicas da construção civil, especialmente a produção de peças pré-moldadas para o saneamento doméstico (pias para banheiros, vasos sanitários, tanques, fossas sépticas e sumidouros). Assim, essa entidade aponta alternativas para a realidade do desemprego, ao mesmo tempo em que retoma o papel da educação escolar, pois os participantes desse projeto, concomitantemente a essa atividade, aprendem matemática, biologia e português, sendo também incentivados a retornarem ao ensino formal.

²⁵ Griot, é um vocábulo de origem francesa, usado para designar uma tradição oral, pela qual a história é contada de geração em geração através da memória dos anciãos.

O projeto de *Saúde Ambiental*, por meio de um *Herbário* e um *Minhocário* desenvolve o paisagismo, na beira do arroio Passo Fundo da comunidade Santa Anita, também na vila Cruzeiro do Sul. Com o objetivo de formar jovens através do jornalismo, o Projeto *Hemeroteca Cidadã* realiza um trabalho com vistas a ensinar-lhes a leitura crítica. Ensina também a comercializar e a produzir clipes sobre educação, saúde, meio ambiente, raça e gênero. Finalmente, com financiamento do Ministério da Saúde, o Griô desenvolve Projeto *Afro-Descendente Agente de Saúde Ambiental*, destinado a dar apoio e assistência aos templos de religiões afro-brasileiras e às escolas de samba. Desse modo, desencadeia um processo de reterritorialização dos valores civilizatórios da educação coletiva, e resgata o papel social desses templos e escolas para sociedade.

O movimento negro, por meio dessas ações educativas realizadas pelo Griô, por um lado, denuncia que, não obstante todas as ações efetivadas pela Administração Popular²⁶ do Partido dos Trabalhadores, desde 1989, desta capital em prol da qualidade de vida de sua população, o desemprego, o empobrecimento, o papel dos templos religiosos afro-brasileiros e das escolas de samba, ainda não foram suficientemente levados a sério. E, por outro, através dessa aliança entre as questões negras e as sociais emergentes, aponta alternativas para esta situação.

O Instituto Brasil-África (IBÁ) foi fundado em 1998 com o objetivo de ser um ponto de referência para os países africanos no Rio Grande do Sul e fornecer informações diversas a respeito desses países, sua cultura, sociedade, economia, política, bem como informações turísticas e de intercâmbio, calendário de eventos e folclore. Porém, não obstante esses objetivos primeiros, a questão da educação tornou-se paulatinamente central para essa entidade, com o desenvolvimento de ações educativas, tais como Oficinas de História e Cultura Africanas, Cursos de Dança e Música Afro, Hora do Conto Africano, palestras, vídeos, recitais para crianças, adolescentes e educadores em geral. Dentre essas ações, o IBÁ tem se destacado, em especial, por estar realizando uma ação educativa escolar alternativa, por meio do Curso Pré-Vestibular Alternativo Superação²⁷. Esse curso,

²⁶ A nota de roda-pé número 9 explicita e contextualiza a Administração Popular da cidade de Porto Alegre.

²⁷ Esta modalidade de Pré-Vestibular, em terras gaúchas, surgiu a partir do seguinte fato: em 1996, Frei Davi Raimundo dos Santos, do Rio de Janeiro, veio assessorar o VII Encontro Estadual de Educadores Negros, onde partilhou a experiência do Curso Pré-Vestibular Para Negros e Carentes, que estava sendo realizada na Baixada Fluminense. A partir de um grupo de educadores não-APNs, com o apoio e colaboração dessa

criado em 1999, a despeito de dificuldades de caráter estrutural segue critérios dos Pré-Vestibulares para negros e carentes. Hoje, com o apoio do Instituto C&A e dos Irmãos Maristas²⁸, é totalmente gratuito, oferece manuais e possui mais de um professor para cada disciplina. A maioria dos alunos já a partir da segunda turma é negra. O IBÁ com estas ações educativas, em especial, como o Pré-Vestibular, está demarcando, questionando, ampliando a questão do negro no ensino superior.

Conquistas e desafios

Essa pesquisa corroborou o fato de que, não obstante a escassez numérica de negros no Estado do Rio Grande do Sul, esses vem marcando presença, em todas as dimensões dessa sociedade, em especial, pela organização e atuação das entidades e grupos que constituem o movimento negro, onde a questão da educação adquire relevância. É a partir desta organização e atuação do movimento negro gaúcho que aponto algumas conquistas e desafios desse movimento.

As conquistas, em nível político, certamente referem-se aos espaços públicos institucionais ocupados, principalmente ou majoritariamente, nos governos locais, estaduais e federal, como os Fóruns Negros Municipais, o CODENE/RS, o projeto *O Negro e a Educação* da Secretaria de Estado da Educação. Porém, se por um lado são conquistas, porque o negro ocupa esses espaços de implementação de políticas públicas em prol da sua comunidade, por outro, em nível geral, os negros que estão nesses espaços públicos institucionais são, ao mesmo tempo, representantes e oriundos dos grupos e entidades que pressionam e reivindicam políticas públicas para a comunidade negra.

Um segundo aspecto, consiste no fato de que, mesmo ocupando espaços públicos institucionais, geralmente a questão racial e a luta anti-racista continuam sendo objeto de preocupação apenas dos negros - o que pode ser muito complicado num Estado onde os negros são minoria numérica.

entidade, surgiu um projeto similar em Porto Alegre primeiramente e que depois se estendeu para outras cidades gaúchas (Adão, 2002, p. 109).

²⁸ Este curso funciona no Colégio do Rosário, escola tradicional marista localizada no centro de Porto Alegre.

Reafirmo que o grande contingente de ações educativas e a diversidade de organizações na sociedade porto-alegrense certamente representam também conquistas importantes do movimento negro na questão educacional. Porém, ao mesmo tempo, evidenciam os obstáculos com que se depara o negro como, por exemplo, a negação da sua contribuição e importância na formação e desenvolvimento desse estado, que devem ser ultrapassados para que a cultura e valores negros possam estar presentes no sistema de ensino em questão.

Enfim, gostaria de enfatizar o fato de que essas ações educativas desenvolvidas por esses grupos têm possibilitado articular a educação com as contingências sociais, políticas e econômicas vividas pelas pessoas. Além de reforçar a identidade negra, estimular a negritude, também têm contribuído para a formulação de estratégias e implementação de políticas públicas em prol da comunidade negra. Concomitantemente, têm desafiado os militantes negros a investigarem essa *práxis*, em nível acadêmico, bem como tem aberto alternativas para o desenvolvimento de um trabalho solidário, a despeito de uma estrutura ainda incipiente.

Anexos: Relatório Final

ANEXO A - ÍNDICE DE SIGLAS

APNs – Agentes de Pastoral Negros

CECUNE – Centro Ecumênico de Cultura Negra

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODENE/RS – Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade

Negra do Estado do Rio Grande do Sul

CRB – Conferência dos Religiosos do Brasil

DE – Delegacia de Educação

IBÁ – Instituto Brasil-África

FAENERS – Fórum de Articulação de Entidades Negras do Estado do Rio

Grande do Sul

FNB – Frente Negra Brasileira

MNU – Movimento Negro Unificado

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SE/RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNEGRO – União de Negros Pela Igualdade

ANEXO B - MAPA DO MOVIMENTO NEGRO GAÚCHO

- (1) Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra - Porto Alegre (2)
Sociedade Recreativa e Clube Fidalgos Aristocratas - Porto Alegre
- (3) Sociedade Recreativa Beneficente Imperadores do Samba - Porto Alegre
- (4) Sociedade Recreativa Beneficente Bambas da Orgia - Porto Alegre
- (5) Sociedade Recreativa Beneficente Estado Maior da Restinga - Porto Alegre
- (6) Escola de Samba Imperatriz Dona Leopoldina - Porto Alegre
- (7) Sociedade Beneficente Filhos da Candinha - Porto Alegre
- (8) Sociedade Recreativa Mocidade Independente da Lomba do Pinheiro - Porto Alegre
- (9) Estação Primeira da Figueira - Porto Alegre
- (10) Sociedade Recreativa Beneficente Academia de Samba Praiana - Porto Alegre
- (11) Escola de Samba Império da Zona Leste - Porto Alegre
- (12) Associação Recreativa União da Vila do IAPI - Porto Alegre
- (13) Sociedade Recreativa Beneficente Cultura e Escola de Samba Acadêmicos da Orgia -
Porto Alegre

- (14) Associação Unidos da Zona Norte - Porto Alegre
- (15) Associação Unidos da Vila Mapa - Porto Alegre
- (16) Sociedade Beneficente Realeza - Porto Alegre
- (17) Sociedade Recreativa e Cultural Embaixadores do Ritmo - Porto Alegre
- (18) Associação Integração do Areal da Baronesa - Porto Alegre
- (19) Sociedade Recreativa e Beneficente Academia de Samba União da Tinga - Porto Alegre
- (20) Academia de Samba Puro - Porto Alegre
- (21) Sociedade Recreativa Beneficente e Cultural Os Guaianazes - Porto Alegre
- (22) Sociedade Recreativa Beneficente e Cultural Os Comanches - Porto Alegre
- (23) Sociedade Recreativa Beneficente Os Tapuias - Porto Alegre
- (24) Sociedade Esportiva Recreativa e Centro Cultural Real Academia - Porto Alegre
- (25) Sociedade Recreativa Beneficente Cultural Garotos da Orgia - Bloco Odomodê - Porto Alegre
- (26) Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora - Porto Alegre
- (27) Associação Satélite Prontidão - Porto Alegre
- (28) Sociedade 1º de Maio (metalúrgico) - Porto Alegre
- (29) Fundação Leopoldo Sedar Senghor - Porto Alegre
- (30) Assessoria de Políticas Públicas para o Negro da Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Porto Alegre
- (31) CECUNE - Centro Ecumênico de Cultura Negra - Porto Alegre
- (32) Griô - Centro Pedagógico de Reterritorialização e Cidadania Negra - Porto Alegre
- (33) Movimento Negro Unificado – MNU- Porto Alegre
- (34) Associação dos Funcionários do Hospital de Clínicas - Porto Alegre
- (35) Instituto Cultural Carlos Santos - Porto Alegre

- (36) Sociedade Beneficente Recreativa Cultural Afro-Tchê - Porto Alegre
- (37) Comunidade Nazaré - Porto Alegre
- (38) Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Cultura e Cidadania. Negra Pró-Reitoria de Pesquisa. e Extensão e Pós-Graduação - Porto Alegre
- (39) CNAB - Congresso Nacional Afro-brasileiro - Porto Alegre
- (40) Fórum de Articulação das Entidades Negra - Porto Alegre
- (41) Movimento Quilombista - Porto Alegre
- (42) Grupo Cultural 20 de Novembro - Porto Alegre
- (43) AMNG - Associação das Mulheres Negras Gaúchas - Porto Alegre
- (44) APN - Agentes de Pastoral Negros - Porto Alegre
- (45) Grupo Ação Cultural Kuenda - Porto Alegre
- (46) Associação dos Moradores da Antiga Vila Divinéia - Porto Alegre
- (47) Projeto Negro de Mocambo a Cidadão - Porto Alegre
- (48) CECADI - Comitê Estadual da Criança e do Adolescente Contra a Discriminação - Porto Alegre
- (49) Projeto Odara de Pelotas
- (50) Projeto Mocambo de Porto Alegre
- (51) IAFRA - Instituto África América - Porto Alegre
- (52) União de Negros Pela Igualdade (Unegro) - Porto Alegre
- (53) Grupo de Estudos Interdisciplinares Sobre Cultura Negra - Porto Alegre
- (54) Núcleo de Negros Universitários - DCE – UFRGS - Porto Alegre
- (55) Movimento Negro de Integração - Porto Alegre
- (56) Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras Porto Alegre
- (57) Odara Produção - Porto Alegre
- (58) Zumbi Vive - Porto Alegre

- (59) Fundação Tchê - Associação Cultural de Resgate as Raízes de Angola - Porto Alegre
- (60) Meninos e Meninas de Rua do Bairro Bom Jesus - Porto Alegre
- (61) Associação Negra de Cultura - Porto Alegre
- (62) Oduduwa - Mulheres Negras - Porto Alegre
- (63) Aso Dudu - Pastoral da Criança - Grupo de Mães Sta. Rita de Cássia - Porto Alegre
- (64) Angola Janga - Porto Alegre
- (65) Mulheres Negras - Porto Alegre
- (66) Eleeko - Grupo de Mulheres Negras - Porto Alegre
- (67) Coletivo Estadual da Juventude Negra - Porto Alegre
- (68) Instituto Brasil-África (IBÁ) - Porto Alegre
- (69) Coletivo Estadual de Saúde da População Negra - Porto Alegre
- (70) Coletivo Estadual de Educadores Negros - Porto Alegre
- (71) Sociedade Guarani - Arroio Grande
- (72) Movimento Negro de Alvorada - Alvorada
- (73) Associação Diplomatas de Alvorada - Alvorada
- (74) Sociedade Recreativa Cultural Beneficente e Esportiva Os Astros de Alvorada - Alvorada
- (75) Sociedade Recreativa Cultural Os Zíngaros - Bagé
- (76) Ação, Força, Integração, Consciência-Afro (Afica) - Canoas
- (77) Sociedade Cultural Beneficente Rui Barbosa - Canoas
- (78) Sociedade Assistencial Beneficente Cultural Castro Alves - Canoas
- (79) Sociedade Beneficente Cultural Unidos de Gujuviras - Canoas
- (80) Movimento Negro de Cambará-Palmarenses - Cambará do Sul
- (81) Sociedade Honorato Domingo Soares - Camaquã
- (82) Sociedade Beneficente Cultural Acadêmico de Gravataí - Gravataí

- (83) Sociedade Cultural Beneficente Acadêmicos do Samba - Gravataí
- (84) Clube Suburbano - Taquara
- (85) Clube 24 de Agosto - Taquara
- (86) Sociedade Cultural Recreativa "José do Patrocínio" - Júlio de Castilhos
- (87) Sociedade Cultural Floresta Montenegrina - Montenegro
- (88) União Consciência Negra de Montenegro - Montenegro
- (89) Associação Tambores da Aurora - Novo Hamburgo
- (90) Sociedade Esportiva Cultural Cruzeiro do Sul - Novo Hamburgo
- (91) Clube São José do Patrocínio - Osório
- (92) Comunidade Reconstrução do Movimento Negro de Passo Fundo - Passo Fundo
- (93) Clube Cultural Chove Não Molha - Pelotas
- (94) Sociedade Fica aí Pra ir Dizendo - Pelotas
- (95) Sociedade 13 de Maio - Santa Maria
- (96) Movimento Negro – Okolofé - Santa Maria
- (97) Ewá-Dandaras - Grupos de Danças – Afro - Santa Maria
- (98) Movimento Ecumênico de Consciência Negra Palmares São Leopoldo - São Leopoldo
- (99) Grupo Anastácia - São Leopoldo
- (100) Sociedade Cultural Beneficente Carnavalesca Império do Sol - São Leopoldo
- (101) Escola de Samba Protegidos da Princesa Isabel - São Leopoldo
- (102) Bloco Carnavalesco Bambas da Orgia - São Gabriel
- (103) Sociedade Recreativa Beneficente XV de Novembro - São Gabriel
- (104) Sociedade Afro-Brasileira Resistência e Força (SARF) - Santa Maria
- (105) Centro Cultural Estrela do Oriente - Rio Grande
- (106) Movimento de Consciência Negra do Rio Grande - Rio Grande

- (107) Movimento Negro do Rio Grande - Rio Grande
- (108) Grupo Raça Integração - Rio Grande
- (109) Sociedade Esportiva Embaixadores do Ritmo - Rio Pardo
- (110) Sociedade Farroupilha - Santana do Livramento
- (111) Sociedade Assistencial Beneficente Bandeirantes - Santa Cruz do Sul
- (112) Movimento de Consciência Negra / APNS – KIZUMBI - São Lourenço do Sul
- (113) Sociedade Recreativa Beneficente e Associação Unidos de Vila Isabel - Viamão
- (114) Movimento Negro Participativo Cultural - Viamão
- (115) Grupo de Arte e Expressão Negra (GADEN) - Porto Alegre
- (116) Grupo de Dança Afro-Sul - Porto Alegre
- (117) Grupo Semba - Porto Alegre
- (118) Grupo de Dança Brasil Estrangeiro - Porto Alegre
- (119) Clube das Baianas Independentes - Porto Alegre
- (120) Grupo Afro-Sul e Sociedade Recreativa Beneficente e Cultural Bloco Afro Odomode - Porto Alegre
- (121) Sociedade Beneficente Recreativa Cultural Afro-Tchê - Porto Alegre
- (122) Grupo de Dança e Cultura Negra Clara Nunes - Caçapava do Sul
- (123) Associação de Capoeira Angola Navio Negreiro - Porto Alegre
- (122) Associação de Capoeira Zumbi dos Palmares - Porto Alegre
- (125) Movimento Hip-Hop - Porto Alegre
- (126) Movimento Afro-descendente Social Democrata - MSDB (Núcleo de base do PSDB) - Porto Alegre
- (127) Secretaria Regional do Movimento Negro do PDT - Porto Alegre
- (128) Núcleo Cultural Afro Descendentes do PMDB-NUCA - Porto Alegre
- (129) Fórum Municipal de Viamão

- (130) Fórum Municipal de São Lourenço do Sul
- (131) Fórum da Cidade de Pelotas
- (133) Fórum da Cidade de Rio Grande
- (134) Grupo Evolução Cultura Negra - Caçapava do Sul
- (135) Grupo de Consciência Negra de Monte Negro - Montenegro
- (136) Associação Democrática Étnica - Erechim

Referências Bibliográficas

ADÃO, Jorge Manoel. **O negro e a educação. Movimento e política no estado do Rio Grande do Sul (1987-2001)**. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2002.

BARCELOS, Luiz Claudio. Educação e desigualdades no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. São Paulo; Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

BENTO, Cláudio Moreira. **O Negro e descendentes na sociedade do RS**. Porto Alegre: Grafosul e DAC/SEC, 1976.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CORRÊA, Norton F. **O batuque do Rio Grande do Sul. Antropologia de uma religião afro-rio-grandense**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 1992.

CÔRTEZ, Antônio Carlos. O negro no Rio Grande do Sul. 2 p. Disponível em: <http://www.nossanegritude.com.br/atual/outros_rs.htm> Acesso em 01 de fevereiro de 2002.

CUNHA Jr., Henrique. Afrodescendência, pluralismo e educação. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 21-24, ago/out. 1998.

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIEESE. Os números da desigualdade racial no Brasil (Boletim Especial). Novembro de 2001.

EDUCAÇÃO RS. **Constituinte Escolar**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/> Acesso em: 10 de setembro de 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro descendente. Identidade em construção**. Rio de Janeiro/São Paulo: Pallas/ Editora da PUC-SP, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola. 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Texto Para Discussão n. 807, 2001.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU - Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil. expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1977. P. 41-59.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele Professor (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1999a.

_____. A resistência histórica dos povos negros. Negros da diáspora: todo poder para as yabas. **Cultura Vozes**. Petrópolis: Vozes, v. 93, n. 4, p. 42 – 60, 1999b.

_____. O racismo no mundo contemporâneo. **Cadernos PENESB: Relações raciais - discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, n. 2, p. 20-41, 2000.

NABARRO, Edilson. O movimento negro no Rio Grande do Sul. In: FERREIRA, Antônio Mário “Toninho” (Org.). **Na própria pele: os negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG- Secretaria de Estado da Cultura. 2000. P. 29-35.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. O negro na história do Brasil – um ensaio de história imediata. Porto Alegre: GT Negros ANPUH/RS / FAPERGS, 2002. P. 80-101.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 25-28, ago. 1993a.

_____. Multiculturalidade e educação de negros. **Cadernos CEDES**, n. 32. São Paulo: Cortez, 1993b. P. 35-48.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Pré-vestibular para negros e carentes – proposta de ação afirmativa**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Proposta de Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. P. 53-74.

SÉRIE: PASSAPORTE PARA OS DIREITOS HUMANOS. Racismo é crime. Reaja, denuncie. Faça valer seus direitos. S.OS. Racismo: um serviço essencial para a cidadania. Porto Alegre: Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras.

SILVA, Delma. Afrodescendência e educação: cultura, identidade e as perspectivas do aluno afrodescendente com a escola pública. In: LIMA, Ivan Costa et. al. (Org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN 1999. P. 99-117. Série Pensamento Negro em Educação, n.6.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Produção do conhecimento e ações coletivas sobre negro e educação – por uma cartografia das abordagens e das práticas. In: **Anais – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 22 a 25 nov. 2000. P. 26-27.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 32, p. 25-34,1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2001.

SILVEIRA, Oliveira. A Idealização do 20 de novembro e o movimento negro. In: **Visões do mundo negro ontem e hoje: coletânea de discursos, textos, artigos, leis, pensamentos e visões do mundo negro**. Porto Alegre: Estado do Rio Grande do Sul, Assembléia Legislativa, Diretoria de Patrimônio e Material. 1998. P. 51-53.

SISS, Ahyas. Dimensões e concepções do multiculturalismo: considerações iniciais. **Cadernos PENESB: Relações raciais – discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, n. 2, p. 75-88. 2000.

SOCIEDADE BENEFICENTE FLORESTA AURORA. Estatuto. Porto Alegre, jan. 1967.

SUNDIATA, Ibrahim. Repensando o Africanismo da Diáspora. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial no Brasil**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. P. 45-57.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. A questão racial e a educação: uma releitura a partir do povo negro. In: TRIUMPHO, Vera (Org.). **Rio Grande do Sul, aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991. P. 17-25.

_____. Educação e povo negro. In: SCHMIDT, Dinamara Feldens; FABRIS, Eli Terezinha (Org.). **Espaço educacional e autoria social**. Lageado: Fates, 1996.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Construindo práticas educativas: a experiência dos Agentes de Pastoral Negros no Rio Grande do Sul. In: LIMA, Ivan Costa et. al. (Org.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis: NEN, 1999. p. 103-116, 1999. Série Pensamento em Educação, n. 6.

IDENTIFICAÇÕES INDÍGENAS E NEGRAS NO UNIVERSO INFANTIL TAPEBA

Joubert Max M. Piorsky Aires*

Este artigo trata das representações, embutidas nas narrativas das crianças indígenas *Tapeba* (Caucaia – CE), da localidade do Trilho, sobre o negro e o índio.

Em diversas situações etnográficas encontradas no Nordeste brasileiro parecem nos colocar uma dificuldade: a de tratar as etnias, no caso índios e negros, como se partilhassem culturas distintas e bem delimitadas. Em alguns casos é inútil e difícil qualquer possibilidade de uma distinção objetiva, entre índios e negros, como por exemplo nos casos dos índios Pankararu (Brejos dos Padres – PE), dos Negros do Riacho (Currais Novos - RN); os Atikum (Floresta – PE) conhecidos pela população local como negros, mas reconhecidos oficialmente como indígenas; a “comunidade” de Mocambo (Porto da Folha – SE) (*Apud* Arruti, 1997).

Na Região Sul do Brasil, no Estado de Santa Catarina, há também situações semelhantes de que temos notícias, como por exemplo, a “comunidade” de remanescentes de quilombolas, os Cafusos de José Boiteux (Vitor Meireles – SC), resultado da união entre o negro Jesuíno Dias de Oliveira e a índia Antônia Lotéria Fagundes, no final do século XIX.²⁹

Em seguida, apresento alguns indícios de que os *Tapeba* se reconhecem e são reconhecidos, também, como negros.

Os índios *Tapeba*

Barreto Filho (1992) nos dá inúmeras indicações de que os índios *Tapeba* são negros e se reconhecem como tal. O texto aponta para a visível cor da pele dos indígenas ou do emprego de epítetos³⁰, além de mencionar depoimentos que fazem alusão à indivíduos que praticam a “macumba” e fazem “trabalhos de ‘linha branca’”.

Num determinado capítulo, em que discute “a fronteira entre *Tapebas* e não-*Tapebas*” (p.263), afirma que “às concepções de origens, procedências e trajetórias coletivas comuns” que faziam referência a denominação *Tapeba* operavam com outras categorias, tais como “*Tapebano*”, ‘perna-de-pau’ e ‘pé-rachado” (p.266). Mas, logo em

* Doutorando pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

²⁹ Sobre os Cafuzos de José Boiteux, consultar o *site* do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas (NUER), da Universidade Federal de Santa Catarina, URL: <<http://www.cfh.ufsc.br/~nuer/>> Os trabalhos de Pedro Martins também são referências importantes, como por exemplo o livro, Sertão de Azulá! A Sociedade Cafuza em Perspectiva, e a sua tese de Doutorado defendida na Universidade de São Paulo – USP.

³⁰ Pretinho, Luís Preto, a Zezé, preta da cor de panela e a palavra “negrada”, amplamente utilizada na região de Caucaia.

seguida, o depoimento citado sugere uma outra categoria que Barreto Filho não reconhece, ou pelo menos, não problematiza, que é o aparecimento da referência ao “negro”, o que parece sugerir mais uma categoria social que era intercambiada com as categorias mencionadas pelo autor. No trecho citado, na exclamação final do depoimento, a palavra “pé-rachado” aparece associada a palavra “nêga”, como sugere a citação a seguir “... segundo o que pude obter junto aos informantes, quer dizer pobre, que não anda bem trajado, que leva uma vida dura e rude, que não sabe ler, que não sabe de nada, ignorante – Elza, de modo irônico, fez questão de mostrar, após a entrevista da qual transcrevemos um trecho acima, que tinha os pés rachados de fato: ‘Tá aqui, a nêga do pé-rachado!’” (p. 270).

Outra citação do trabalho sugere a relação entre as categorias “nêgo”, “pé-rachado” e “Tapeba” :

(...) O meu avô, o pai da mãe, disse que ‘Você tem sangue de índio’. E eu sei lá, ninguém lá andava atrás disso. A gente tinha era raiva quando a negada chamava a gente de índio. Tapeba Vige! Queria ver a gente zangado chamasse a gente de Tapeba do pé-rachado. Hum! ‘Nego Tapeba do pé rachado!’ Vige! A negada ficava, fungava como satanás de raiva (Chicada, Vila dos Tamancões, 07.01.90) (Apud Barreto Filho, 1992:342).

Ainda no mesmo capítulo (p.281-2), o autor aponta para a relação entre os termos ‘família’ e ‘raça’:

“Notamos aí os termos ‘família’ e ‘raça’ aparecendo intercambiavelmente ao lado do atributo *Tapeba*, como que desejando expressar a unidade dessa coletividade (...) em contraste e por oposição a ‘muito brancos ... que...quer se misturar com nós’”. Em seguida indica o seguinte numa nota de rodapé: “O termo ‘branco’ aparecerá em muitas circunstâncias contrastado e oposto a *Tapeba*. Por um lado, é importante reconhecer que a atuação da Equipe Arquidiocesana, marcando a categorização ‘índio *Tapeba*’, somada ao reconhecimento que os *Tapeba* têm de descenderem de índios (reconhecimento que devia ser pífio mas significativo antes da Igreja começa a atuar), têm feito com que essa atribuição contrastiva venha bastante tempo dada a visibilidade de um determinado caráter físico: ‘Os *Tapeba* são tudo uns neguinho, pretinho, escurinho’” (Apud Barreto Filho, 1992:282).

Mesmo quando discute a concepção indígena de “mistura” (“índios misturados”) ou o preconceito, não faz referência alguma na participação do negro na composição da “mistura” ou às situações de preconceito que fazem referência à cor da pele.

Ao que parece esta dupla pertinência – indígena e negra - indicada nos textos apresentados pode ser influenciada por duas situações distintas. Por um lado, a referência a afrodescendência tem bases empírico-históricas, ainda que pouco exploradas pelas pesquisas. Podendo, portanto, ser explicada a partir da provável presença de “escravos” e “mestiços” (Casal Apud Barreto Filho: 1992) na composição étnica do aldeamento existente em Caucaia ou resultado de casamentos interraciais em períodos mais recentes.

Algumas indicações de Barreto Filho (1992) são importantes, segundo ele, não podemos encontrar entre os *Tapeba* nenhuma tradição oral ou uma “memória tribal”, algo que se configure “como uma forma padronizada de transmissão de informações sobre o passado, de uma geração para outra, segundo modos relativamente fixos”, o que provavelmente inviabiliza, repito mais uma vez, a possibilidade de encontrarmos nos discursos das crianças qualquer “tradição” afrodescendente que possa ser vislumbrada

como resultado de uma permanência histórica.

De outro modo, esta dupla pertinência pode ser vista também como o produto de processos culturais recentes que geram vocabulários e metáforas de cunho racista por meio dos quais os *Tapeba* se auto-definem e são definidos pela população regional. Tal como os exemplos citados adiante sugerem, tanto os epítetos quanto a associação de que “índio” é a mesma coisa que “preto”.

Narrando e imaginando as identidades

Diversos autores, tais como Anderson (*Apud* Hall, 1998), Hobsbawn & Ranger (1997) e Sodré (1996), sugerem que as identidades nacionais são imaginadas nas narrativas sobre o “povo”, os “símbolos nacionais”, a “cultura” etc. A posição que sustenta a unidade e homogeneidade da cultura, estabelecendo uma conexão artificial com o passado, são, na verdade, narrativas, pois a questão das diferenças culturais reside não em diferenças substantivas, mas na maneira como elas são imaginadas, ritualizadas, narradas, enfim, representadas pelos seus membros na intenção de fixar alguns pontos emblemáticos, daquilo que é percebido como a condição de pertencimento a uma coletividade. De acordo com Brennan (*Apud* Hall, 1998:58) este pertencimento refere-se “tanto ao moderno estado-nação quanto a algo mais antigo e nebuloso – a *natio* – uma “comunidade” local, um domicílio, uma condição de pertencimento”.

De início esclareço, tomando por base Stuart Hall, duas noções básicas que aparecem no texto: representação e narrativa. Em seguida procuramos estabelecer conexões entre representação e identidade.

Segundo Hall, representação é a “...forma pelo qual o significado é construído através da localização, do posicionamento e da disposição do discurso” (Hall *Apud* Giroux e Maclaren, p.149. Este discurso não é produzido sem um *background* que o informa, possibilitando a representação somente porque “a enunciação é sempre produzida no interior de códigos que têm uma história, uma posição no interior das formações discursivas de um tempo e lugar particulares”.

A idéia de narrativa, em Hall, está associada á idéia de representação, pois, segundo ele, é a “narrativa [que] traduz os eventos”, uma espécie de veículo, de “meio”, para a representação, tal como sugere na citação abaixo:

“Todo *meio* de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicações – deve *traduzir* seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a *narrativa traduz os eventos* numa seqüência temporal `começo-meio-fim`; os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões” (Hall: 1998:70) (grifo meu).

O que pode ser ressaltado em seus textos são as questões que emergem da definição de representação, tais como o entrelaçamento entre identidade, representação e política. Tal como ele afirma, as formas como as coisas são representadas numa dada sociedade possuem um papel *constitutivo* da vida social e política (1996:443).

Se tomarmos a definição de representação de Hall, podemos perceber que as identidades estão envolvidas nos processos de representação, pois estas são formadas e

transformadas no interior das representações sobre a nação. Para ele a “nação...produz sentidos”, funcionando como um *sistema de representação cultural*.

Aqui estamos interessados em narrativas de crianças sobre o negro e o índio que desestabilizam as noções consensualmente empregadas sobre o índio, nos pontos instáveis dessa “comunidade” que é imaginada pelas crianças. Nesse sentido o conceito de *liminaridade* empregado por Bhabha (1998), como um local incerto e não-fixo do sujeito em relação as suas identificações à “comunidade” e o seu interesse pelas “narrativas da cisão, da ambivalência e da vacilação” (p.209).

Homi Bhabha (1998:203), ao discutir sobre as possibilidades do discurso sobre a nação, defende a tese de que a visibilidade da nação acontece como uma luta narrativa que tenta instaurar a *presença* (itálico do autor). Essa *presença* dos *Tapeba* tem se dado de maneira estratégica em que as identidades indígenas, essencialistas ou não, são supervalorizadas, enquanto que outras identidades são sobrevalorizadas em contextos públicos, mas não nos discursos. Porém, o interesse de Bhabha são nas narrativas liminares.

A importância dessa questão para a educação de índios e negros é apontada numa discussão realizada por Homi Bhabha (1998) quando se pergunta sobre os “efeitos culturais e políticos da liminaridade da nação” entendida a partir das “margens” (palavra do autor) ou da liminaridade de suas narrativas. A resposta é sugerida por ele mesmo mais a frente: “*As contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais “comunidade”s imaginadas’ recebem identidades essencialistas*” (1998:211).

Segundo Bhabha o processo de identificação não é a afirmação de uma identidade pré-dada, nem a procura de uma imagem e a posterior transformação do sujeito, mas sobretudo o “...sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem”.

Fissura, deslocamento, contra-narrativas, com estas palavras o texto de Bhabha retoma o problema da identidade jogando incerteza sobre o enquadramento analítico totalizante da identidade, duvidando do alinhamento dualista que opõe o Eu e o Outro e as suas representações. Segundo Bhabha, a imagem do Outro é sempre confrontada com a sua própria alteridade. A alteridade representada como irredutível, encenada sempre através de uma cisão do sujeito, num discurso que denuncia a “impossibilidade de reivindicar uma origem para o Eu (ou o Outro)...”.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido no Município de Caucaia – CE, onde os índios *Tapeba* residem. Caucaia é um dos primeiros aldeamentos do Ceará, o aldeamento de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, que, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi elevado à categoria de vila, recebendo a denominação de Soure, mais tarde denominada de Vila Nova de Soure. O Município possui uma população de 250.479 habitantes (IBGE, 2000) e localiza-se contiguamente a Fortaleza, capital do Estado do Ceará, desta distando 11 quilômetros através da rodovia BR 222 (Fortaleza – Teresina). A Zona Fisiográfica do Município corresponde à Mesorregião Metropolitana de Fortaleza, da qual fazem parte, além de Fortaleza e Caucaia, os Municípios de Aquiraz, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba (Anexo A).

O local da pesquisa foi a escola da “comunidade” *Tapeba* denominada de Trilho.

Escolhi essa escola em função de inúmeros aspectos: (1) por ser uma das primeiras “escola diferenciada” a ser organizada pelos índios; (2) pela facilidade de acesso a localidade; (3) pela importância da “comunidade”, com o maior número populacional e atuação significativa de lideranças e, finalmente, (4) por ter encontrado crianças que se queixavam das situações de preconceito nas escolas não-índigenas em razão de serem *Tapeba* e negras.

A localidade apresenta também o maior número de alunos matriculados. No ano de 2001, a escola do Trilho possuía um total de 9 professores³¹ que trabalham nos turnos de manhã e tarde e noite.

No turno da manhã há uma turma de educação infantil com 35 alunos e uma 1ª Série com 25 alunos. E, no turno da tarde, há duas turmas de 2ª e 3ª Série, que possuem respectivamente, 27 e 29 alunos. Na educação infantil e ensino fundamental a escola tem um total de 116 alunos, todos indígenas, conforme indica a tabela abaixo:

A pesquisa até o momento utilizou a entrevista não estruturada como o instrumento dominante³² para a coleta de dados. Empregamos também outros instrumentos para a inserção na realidade escolar, tais como: a observação de situações e o registro a partir do Diário de Campo, consulta a documentos escolares e materiais pedagógicos. E, para a etapa final da pesquisa, estes instrumentos serão associados com uma metodologia que pretende fazer com que as crianças ouçam histórias e, a partir daí, representem o que ouviram. Descrevo as etapas da pesquisa a seguir:

Inicialmente a estratégia de pesquisa deu-se com uma inserção na realidade escolar a partir da definição de algumas unidades voltadas para a observação de aspectos gerais da escola. Em seguida realizai as entrevistas querendo saber o posicionamento das crianças diante da pergunta “qual é a cor da sua pele?” funcionou como critério para a seleção dos alunos entrevistados e, também, a série em que estudavam. Inicialmente selecionamos 3 crianças de cada série para serem entrevistadas, da seguinte forma: 2 crianças brancas, 2 crianças negras e 2 crianças morenas. Após uma rodada de entrevistas iniciais, resolvi realizar entrevistas em grupos de 2 e 3 crianças. Numa etapa posterior fizemos mais algumas entrevistas e também apresentamos um álbum de gravuras com diversas pessoas.

O procedimento consiste em contar estas histórias como temas geradores e depois solicitar as crianças que criem as suas próprias histórias a partir do desenho e da escrita.

A metodologia dessa etapa é inspirada nas experiências de Silva (1988;1991;1993) e Cohen (1999) e consiste em instigar as crianças a ouvir e narrar histórias - oralmente e visualmente, por meio de desenhos – de temas relacionados à “comunidade” em que vivem e de seus engajamentos pessoais nessas histórias. Em particular, pretendo que as crianças explorem as histórias dos *Tapeba* da “comunidade” do Trilho com a intenção de observar as suas representações sobre o índio e o negro.

A história empregada tem por base uma entrevista gravada com um estudante da escola do Trilho que sofreu discriminação.

³¹ No turno da manhã: Bete - Educação Infantil, Suzana – Alfabetização, Georgilda - 1 Série. Tarde: Antônio – 2 Série, Hiolanda – 3 Série. Temos também dois professores suplentes no turno da tarde o Francisco e a Sandra, que também é a secretária da escola. Noite: Chiquinho e – Educação de Jovens e Adultos.

³² Bogdan & Biklen (1994:134) afirmam que a entrevista pode ser utilizada de duas formas, uma como instrumento dominante ou, ainda, em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Aa Representações sobre o negro

Os depoimentos apresentados no decorrer deste tópico pretendem mostrar como é organizado o sistema de classificação das crianças no que diz respeito às representações sobre a cor, em especial a cor negra. Pretendo mostrar que este sistema é do tipo múltiplo, ou seja, admite a existência de várias cores. Ao contrário do sistema dualista que admite somente o branco e o negro. O sistema múltiplo de classificação empregado pelas crianças apresenta também outras características, tais como: a gradação de cores, a presença da ideologia do branqueamento e a negação do conflito ou oposição entre os grupos “raciais”.

Entre as crianças o “moreno” apresentou-se como um tipo ideal. Coloquei para 22 crianças do período da tarde a seguinte questão: qual é a cor da sua pele? 15 crianças responderam que são morenas, 05 auto-identificaram-se como brancas e 2 crianças afirmaram que são negras. Portanto, a maioria (68%) das crianças *Tapeba* se auto-identificou “racialmente” como morenas, enquanto que uma minoria (9%) afirmou ser negra e 23% das crianças disseram que são brancas. O uso da porcentagem com um número tão reduzido de alunos, pode apresentar-se como enganadora, no entanto justifica-se para podermos mostrar a desproporção de morenos e brancos - as cores valorizadas pelas crianças - em relação aos negros.

Quais as razões apontadas pela preferência com as cores morena ou branca?

Um aspecto bastante enfatizado nas entrevistas é a consciência por parte das crianças de que há *Tapebas* de várias cores³³ e as narrativas da gradação que dão privilégio ao “clareamento”. Na entrevista com Chagas, ela aponta para a gradação, o espectro de cores (“de toda cor”) e a preferência pela cor morena:

P.: É... que cor que você acha que é?

Cha.: Morena, morena clara.

P.: Morena clara? Por que que você acha?

Cha.: Porque a gente é branco, pretos e negro, de toda cor, das duas cores. morena clara, aí eu sou morena clara.

P.: Como é isso?

Cha.: Morena clara.

P.: E como você sabe que é dessa cor, como?

Cha.: Morena clara, você não tá muito preta né.

P.: As pessoas te chamam como na rua? As pessoas te chamam negras morenas ou não?

Cha.: Acham morena mesmo.

A preferência pela cor morena apontada por Chagas é reforçada de imediato pelo adjetivo “clara” (“morena, morena clara”) que aparece como um artifício que distancia da cor negra, que é repudiada, pois ser moreno é “não tá muito preta”. Ainda nessa entrevista reafirma que é melhor ser moreno, ao invés de negro, “porque moreno é uma cor que é, assim, mais branquinha. E preto é assim mais negro”.

³³ Na realidade, o espectro de cores é extenso, nas entrevistas aparecem o preto, negro, branco, moreno, moreno claro, amarelo, “acizentado” (cor cinza), pardo e o “loiro” ou “loura”.

Numa conversa que tive com três estudantes, uma das quais Chagas, uma menina aponta para uma cor que chama de “acizentada”, indaguei sobre o que significa ser acizentada, e Chagas prontamente responde que são pessoas que não tomam banho, que tem a pele suja. Isso que Chagas me explicava somava-se há alguns comentários que são feitos em relação as crianças negras presentes na escola indígena que são vistas por alguns como de cor “acinzentada” ou “acinzentada réia” porque são “sujos”, “não tomam banho”

O depoimento de Chagas ilustra a dificuldade das crianças em reconhecerem que são negras. Esse fato é decorrente das representações que as crianças possuem sobre o negro. Em diversas vezes nas observações realizadas nas salas de aula da escola indígena, encontrei crianças brancas e mestiças encaminhando chamamentos pejorativos em relação às crianças negras, tais como os chamamentos de “neguim”, “nego réi”, “da cor do cão”. Luiz Paulo é chamado pejorativamente na turma de “neguim”, por essa razão situa o problema do preconceito no interior da escola indígena, ao escrever o seguinte texto:

“Eu desenhei a escola diferenciada Tapeba com 3 alunos 2 brancos e 1 negro, ele era muito negro, os alunos brancos não queriam ele porque ele era muito preto, ele ficou muito triste e até chorou porque os brancos batiam muito nele, o negro ficou muito triste porque os brancos não gostava dele, os brancos não queriam ele estudando na escola”.

Nas escolas não indígenas também aconteciam situações semelhantes. No trecho citado a seguir a criança comenta o período em que estudava nas “escolas dos brancos” e ouvia os comentários racistas dos não-índios. Observe na citação como utiliza as expressões “nego réi” e a associação da cor preta com o “cão”:

Jan: “Ele dizia assim, porque vocês não saem dos *Tapeba*, faz alguma coisa pra ficar branco, porque se vocês ficar *Tapeba*, vem uma guerra, ele pega vocês e um home preto vem pegar e mata.

Jan: Home preto é assim um nego réi.

Dai: É o cão...que passava.”

As crianças também associam a negrura ao feio e a sujeira. Sobre a feiúra, apresentei um álbum com fotos de diversas pessoas a um conjunto de 5 crianças, a maioria delas afirmou que os negros são os mais feios porque têm o “cabelo de rolinha”, “porque é o mais preto”. Uma criança negra também afirmou ser uma pessoa que aparecia no álbum de figuras, a mais feia, e justificou: “por causa do cabelo dele” e “é quase igual ao meu, por isso que ninguém não gosta de mim, porque não gosta do cabelo.”

Por outro lado, os brancos são vistos como os mais bonitos, “porque tem uma bebezinha e é a mais branquinha”, “porque são brancos e os cabelos amarelos”, “porque o filho dela é bem branquinho e ela também”.

Nos desenhos que representam a cena do empurrão aparece também a “criança negra” da história representada pela cor marrom, pois dos 13 desenhos que retratam a cena, 07 retratam a criança empurrada pela cor marrom ou como as próprias crianças diziam, o menino empurrado tinha a “cor de chocolate” (Ver Desenho 2 e Desenho 3). Os outros 06 desenhos retrataram o menino empurrado com a cor negra, destes 06 desenhos, em apenas 03 a criança empurrada, além da cor, é distinguida a partir de um cocar e/ou maracá na mão. Há também outros 04 desenhos em que o texto faz referência ao empurrão e que desenham somente um menino ou menina negra ou marrom.

Nos textos escritos pelas crianças a idéia de “preto” aparece como uma identidade atribuída e normalmente estigmatizada: “Eu fiz o menino empurrando o outro. Eu fiz a escola e fiz a casa do menino. Foi empurrado pelo branco e espancado, ele não quer menino preto estudando lá”.

A preferência pela cor morena ou branca pode também ser explicada pela silenciamento em relação ao negro por parte da escola, nos trabalhos escolares ou nas atividades escolares não encontramos algo pronunciado sobre o negro, apenas o silêncio. E, também, como estamos argumentando, pelas referências positivas em relação ao branco.

Nas paredes da escola, por exemplo, haviam inúmeros trabalhos representando as penas, cocares, maracás, artesanato, bandeira do Brasil. Alguns com recortes de revistas com pessoas brancas, em diversos trabalhos que encontrei representando as “famílias” ou sobre “saúde indígena” que envolviam recortes de jornais de pessoas, não haviam negros dentre as pessoas que apareciam nos trabalhos, mas em sua grande maioria indivíduos brancos. Num trabalho intitulado “Tia Elisa e as crianças”, também não aparece nenhuma cor representando o negro, assim como nas comemorações do Calendário Escolar de 2001, elaborado pelos professores.

No intervalo da escola, acompanhei uma brincadeira das meninas que apontavam para preferências por pessoas loiras ou morenas, cantavam o seguinte:

Com quem será, com quem será
Com quem será que a Daniela vai se casar
Loiro, Moreno, Careca, Cabeludo
Rei, Ladrão, Polícia, Capitão
Estrelinha
Um, dois, três

Tal como a letra da música indica, a brincadeira pretende definir um casamento para uma menina. Os personagens da brincadeira aparecem de acordo, se estou certo, com as necessidades da rima e do ritmo, pois Louro rima com Cabeludo e dá um ritmo só quando entoado numa seqüência que vai de Louro a Cabeludo, e Ladrão rima com Capitão.

Isso, portanto, não parece ocorrer à toa, pois as seqüências estabelecidas na letra da música (Loiro, Moreno, Careca, Cabeludo e Rei, Ladrão, Polícia, Capitão) situam os personagens em dois eixos: um que inclui, Louro, Moreno, Careca, Cabeludo e, outro, que inclui Rei, Ladrão, Polícia, Capitão. E, além disso, sugere também uma oposição entre Louro/Moreno, Careca/Cabeludo, Ladrão/Polícia e, provavelmente, Rei/Capitão.

No primeiro eixo aparecem as características físicas dos personagens e, no segundo plano, o status social dos personagens. O que é interessante é que nos dois eixos há uma oposição entre “feio” (Careca) *versus* “bonito” (Louro, Moreno, Cabeludo) e “quem tem status/poder/riqueza” (Rei, Polícia, Capitão) *versus* “quem não tem” (Ladrão).

Os risos e as zombarias ocorrem quando são escolhidos os supostos casamentos com o Careca e o Ladrão. Diante disso o que nos interessa é destacar a invisibilidade do negro na brincadeira, pois sequer é mencionado, assim como a amenização das possibilidades do conflito “racial”

Se a maioria das crianças respondeu que a sua cor é morena à pergunta “qual é a cor da sua pele?”, por outro lado, quando a pergunta não é direcionada exclusivamente ao

indivíduo, mas a coletividade, seja a etnia ou aos estudantes da escola - quando pergunto "qual é a cor dos *Tapeba*" ou "qual é a cor das crianças que estudam na escola" - a resposta das crianças sofre uma variação. Podemos encontrar padrões diferenciados nas respostas que normalmente são modificados em função da auto-identificação racial. As crianças brancas e uma negra tendem a ver os *Tapeba* como negros, enquanto que as crianças auto-identificadas como morenas tendem a ver os *Tapeba* como morenos, apesar de também reconhecerem a existência de índios de cor negra.

Vale dizer que com uma certa freqüência, crianças e adultos *Tapeba* referem-se a eles mesmos utilizando o pronome na terceira pessoa, ao invés da primeira, como por exemplo: "Os *Tapeba* dançam o Toré", "Os índios são valentes", "Eles são desunidos" etc. Isso aconteceu também bastante nas entrevistas em que perguntava sobre a cor das crianças.

A única criança que se identificou como negra que entrevistei³⁴ e as outras duas, que se identificaram como brancas, responderam apontando o aspecto quantitativo, que a maioria dos *Tapeba* ou das crianças da escola são negros, como nos depoimentos das duas crianças abaixo:

Janete, branca

P.: É, qual é a cor que tu acha que é da maioria dos *Tapebas*?

Jan.: Negra.

P.: Por que que a maioria da cor dos *Tapebas* é negra, como é que tu sabe disso?

Jan.: Porque os *Tapebas* desse jeito mesmo, mas os *Tapebas* que são brancos também são *Tapebas*, que moram na rua do trilho.

Felipe, 8 anos, branco

E. Qual é a cor das crianças da escola?

Fel. Quase tudo aqui é negro.

E. Por que?

Fel. Não sei, acho que é de nascença.

E. Além do negro, quais são as outras cores que tem aqui na escola?

Fel. Branca.

E. Qual a outra cor?

Fel. Só. .

A explicação dada pelas crianças para a existência de haver mais *Tapebas* negros revela diversos aspectos. Janete, menina branca, por exemplo, diz que os *Tapeba* "são assim mesmo", mas que também há *Tapebas* de cor branca. Felipe aponta que é de "nascença".

As crianças que se identificaram como morenas afirmam que a maioria dos *Tapeba* são morenos, revelando a indisposição imediata em dizer que há *Tapebas* negros, como apontei anteriormente, afirmando somente depois da insistência do pesquisador, como na entrevista com a Clarisse e a Daniela:

³⁴ Entrevistei duas que se auto-identificaram como negras, mas uma somente no primeiro momento afirmou ser negra, depois me disse ser morena.

Clarisse, 9 anos, 3 série

P.: Tu estudas aqui há quanto tempo?

Cla. Eu acho que faz quatro anos

P.: Tu estás na segunda série?

Cla. Terceira.

P.: Qual é a tua cor?

Cla. Morena

P.: Qual é a cor do teu pai?

Cla. Moreno também.

P.: E tua mãe?

Cla. Morena.

P.: Qual é a cor das crianças que estudam aqui na escola indígena?

Cla. Tem umas brancas e umas morenas.

P.: Tem negro aqui?

Cla. Tem.

Nos textos que acompanharam os desenhos aparecem as distinções entre os “muito pretos”, “muito negros”, “negro mesmo” e os estudantes mais claros.

As Representações sobre o índio

As crianças entrevistadas apontam duas categorias de indivíduos brancos: os brancos fazendo referência a cor da pele de alguns indivíduos *Tapeba* - voltarei a este assunto mais a frente - e os "brancos", que correspondem genericamente aos indivíduos não-índios, empregado para se referir a quem não pertence à “comunidade”, servindo, portanto, para identificar a população regional de Caucaia ou, como muitos dizem, as “pessoas de fora”. "Branco" é utilizado pelas crianças como uma espécie de demarcador de fronteiras étnicas, na medida em que opõe índio ao “branco”. É uma categoria de contraste ou oposição. Vale ressaltar que a palavra "branco" é amplamente utilizada no movimento de lideranças indígenas no Ceará e no Brasil.

No depoimento das crianças, a oposição entre “branco” e índio aparece comumente associada à idéia de escola. Para a maioria das crianças, em especial na citação abaixo, o que distingue uma criança *Tapeba* de uma criança não-*Tapeba* (dos “brancos”) é o fato das escolas serem diferentes. A diferença é traçada a partir da referência aos símbolos emblemáticos da indianidade *Tapeba*: a dança do Toré, a confecção do artesanato etc, atividades daquilo que intitulam de “aula cultural”, elementos que são reconhecidos pelas crianças entrevistadas como inexistentes nas escolas não-indígenas:

Daniele, 10 anos, morena, 3 série

P.: Qual a diferença que tem entre tu, que é uma criança dos índios, e outra criança, que não é índio?

Dan.: Porque as outras estudam em outras escolas que é dos brancos.

P.: É?

Dan.: É! E a gente estuda na que é dos índios.

P.: E tem diferença na escola deles e na escola de vocês?

Dan.: Tem.

P.: Qual?

Dan.: Eles não dançam o Toré e a gente dança, não fazem artesanato.

Chagas, 13 anos, morena, 3 série.

P.: E o que é *Tapeba*?

Cha.: O que é *Tapeba*?

Cha.: A pessoa que é *Tapeba* estuda nas escolas diferenciadas e só entra na escola assim quem é *Tapeba* e quem não é *Tapeba* não pode entrar não porque lá na escola dos brancos, por acaso se os *Tapebas* forem para a escola dos brancos aí ele vão dizer aí não dá pra esse menino acostumar aqui não ele é *Tapeba* tem que estudar é na escola dos *Tapebas* e não nas dos brancos.

Noutra entrevista, a criança sugere o mesmo das entrevistas acima e, além disso, sugere também que a escola, através do professor, parece ser um instrumento importante na inculcação dessa idéia.

Janete, branca, 11 anos.

P.: Na sala de aula o professor fala sobre o índio pra ti?

Jan.: Fala.

P.: É aí o que o professor fala pra ti sobre o índio?

Jan.: Que a gente não pode estudar na escola dos brancos só pode estudar na escola dos índio *Tapebas*.

Enquanto esperava o horário do intervalo, fiquei conversando com algumas crianças que estavam em frente à escola, na sombra de uma árvore. Indaguei aos garotos o que é *Tapeba* e um prontamente me respondeu que "*Tapeba* é quem dança a dança dos índios"

Na maioria das respostas à pergunta, "o que é ser índio?", aparecem os adjetivos "bom" e "importante" qualificando o "ser índio". A idéia de que ser índio é bom está associada ao fato delas estudarem em escolas dos índios, a merenda, as brincadeiras e aos colegas, como no exemplo a seguir:

Janete, branca, 11 anos.

P.: E o que é ser índio pra ti?

Jan.: É bom.

P.: É bom?

Jan.: É bom ser índio.

P.: É porque que é bom?

Jan.: Porque a gente estuda e faz outras coisas, tem merenda, é bom as Brincadeiras, as colegas também são boas.

P.: É, quais são as brincadeiras que são boas?

Jan.: Pega-pega, pula-corda e pula elástico.

Nesse caso, a idéia de "bom" está associada ainda ao fato da escola ensinar música, provavelmente as músicas do Toré. E, também, pelo fato de ganhar "muita coisa". O segundo depoimento também aponta o Toré, quando fala que a escola é boa, pois ensina "a dançar o ritual" - Toré, "arte" e "cultura".

Clarisse, 9 anos, 3 série, morena

P.: O que é ser índio pra ti

Cla. é bom

P.: É bom porque?

Cla. Porque ganha muita coisa, aprende música.

Felipe, 8 anos, branco,

E. O que é ser índio pra ti?

Fel. É uma coisa boa.

E. Por que que é boa?

Fel. Por que a gente aprende a dançar o ritual, aprende a fazer arte e cultura, só.

A palavra importante faz referência a ganhar "muita coisa" na escola pode estar associada ao uso instrumental da etnicidade. Num contexto regional, marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, a condição étnica emerge como um trunfo "importante" para a "luta" por demandas sociais, tais como terra, escola, saúde...

P.: E o Toré vocês já dançaram?

Dai.: A minha irmã, ela dançava a dança de guerra, a dança de guerra é assim, a gente pega um pau de luta, sempre o tio Cláudio dançava aqui, a minha irmã tudinho, né. A minha irmã desde pequena, a Patrícia, desde pequena, ela e o Daniel e a Andréia, desde pequeno eles sabiam dançar o Toré. Aí foi indo, foi indo, aí desde três anos eu estudo aqui, aí a bete, a tias bete boto a gente pra dançar o toré. Quando a gente dançava o toré ai eu achava bom. Naquele dia que a gente ganhamos as mochila, eu agradei, por causa que a minha mãe não podia, o meu pai tava desempregado e nem a minha mãe não podia comprar o material que eu ganhei.

P.: Chagas, e o que que é índio? O que que significa ser índio?

Cha.: O que que significa?

P.: É, é importante ser índio?

Cha.: É as vezes é importante porque ... é importante porque aí não dá nem pra explicar as vezes o pessoal diz assim é que vocês fazem aqui tudo é tão feinho é tem que gostar a gente não nasceu assim aí a gente diz assim: olha o que que ela quer ser importante ela não pode ser mais que aquelas pessoas. Só porque é branco velho. Aí tem uns que diz: assume a sua vida de faraó que tu não é *Tapeba* não, eu so *Tapeba* eu sou *Tapeba* da minha mãe mas do meu pai não sou não.

P.: E o que é ser índio pra ti?

Fab.: Ser índio é importante, é bom, e nós dança.

P.: O que mais que vocês fazem?

Fab.: Lá tem aula cultural, faz colar, saia, um bocado de coisa.

Essa consciência de algumas crianças de que ser índio é importante em razão da mudança da condição socioeconômica dos índios a partir do início da "luta" é comum também ser relatada pelos adultos. Por exemplo, Daiane conta a mesma história ouvida por mim através de indivíduos adultos, ela diz o seguinte: "Aqui, oh, quando a gente ainda não tinha nem nascido, isso aqui era de barraco...foi Deus, né, que deu isso aqui.". Talvez a frase que sintetize melhor fal;ada para mim por Daiane no contexto dessa entrevista: "A gente que é pobre é rico".

A afirmação de uma identidade de índio por parte das crianças mostra que o "ser índio" se reveste de um status privilegiado se compararmos ao do negro. No texto a seguir podemos observar que o "negro" ou "preto" é a identidade atribuída até o momento do

episódio da discriminação, assim o menino é chamado na “escola dos brancos”, a partir do momento em que o menino vai para a “escola dos índios Tapeba”, o menino, que não deixa de se negro, afirma “eu sou índio com muito orgulho de ser índio”.

“A história do menino discriminado

Era uma vez o menino que ia pra escola dos branco. O menino negro ia todo o dia pra escola. Tinha só menino branco. Tinha um menino muito mal. Ele empurrou o menino negro no chão. Ele disse isso com o menino negro, não é pra estudar aqui porque você é preto da cor do cão, seu negro feio. Aí o menino negro disse pra sua mãe. A sua mãe tirou o menino negro da escola dos branco. Finalmente ele foi pra escola dos índios Tapeba, lá ninguém arengava com ele todo dia. Ele ia alegre, o menino negro disse, eu sou índio com muito orgulho de ser índio”.

Os desenhos feitos por Etemilson também apontam para o mesmo fato, pois representam num primeiro momento o negro sendo empurrado na escola e depois o índio representado pela cor cinza e cocar.

A importância de ser índio é associada a um status diferenciado do negro em relação ao índio. Enquanto o negro é representado como sujo, feio ou mesmo nem é apresentado, pois ninguém quer ser negro. Por outro lado as representações das crianças sobre o índio estão relacionadas a muitos aspectos normalmente não depreciativos, mas romantizados. O desenho de Etemilson e outros desenhos apontam para isso quando mostram ocas, ou as afirmações das crianças que índio usa “cabelo grande” e “pau na orelha”, ou mesmo quando dizem que índio “caça e pesca” ou emitem bordões aprendidos na escola: “os índios foram os primeiros habitantes do Brasil”, “os índios devem preservar a natureza”. Todas associam os índios a um romantismo próprio das representações que a sociedade nacional construiu a respeito das sociedades indígenas.

Em duas entrevistas - com uma menina negra e outra branca - chamam a atenção em razão destas expressões encontradas: “...um dia eu ia participar dos índios” e “...quando tu crescer tu vai ser *Tapeba*”.

Fabiana, negra, 12 anos, afirma ter sido a mãe que contou para ela o seu pertencimento aos índios *Tapeba*. Isso parece ser evidente, que a criança aprende na família que é um *Tapeba*, mas não é para o contexto dos índios *Tapeba*, pois muitas crianças aprendem isso na escola ou através das lideranças, como atestam os depoimentos e, também, a minha inserção no contexto local, em que alguns jovens vão “descobrir” que são *Tapeba* já na adolescência e em contato com os líderes, ao invés da transmissão familiar, como muitos poderiam pensar.

Fabiana, cujos pais não participam da “luta”, faz uma combinação interessante entre a sua negritude, transmitida positivamente pela sua família, e ao fato de um dia “participar dos índios”.

P.: Era só negros nos *Tapebas*, é ! E quem te contou que tu eras dos *Tapeba*?

Fab.: Minha professora.

P.: Tua família já te falava que tu eras *Tapeba*?

Fab.: Falava.

P.: Falava também. Primeiro foi quem? Tua professora ou tua família?

Fab.: Minha mãe.

P.: Tua mãe que falou, como foi que ela te contou essa história?

Fab.: Ela disse: Fabiana você... disse um bocado de coisa porque eu não me lembro.

P.: Tenta lembrar de uma agora, porque tu não sabias, né, foi ela que te disse.

Fab.: Meu pai disse que eu era negra, que um dia eu ia participar dos índios, só.

Janete, branca, 11 anos, também aponta para a transmissão familiar, e faz o mesmo que no depoimento anterior, remete para um tempo futuro, só que não faz indicação a "participação", mas ao "ser *Tapeba*".

P.: Quem te contou que tu é *Tapeba*?

Jan.: Foi minha mãe.

P.: Foi, como foi que ela falou pra ti?

Jan.: Falou assim, Janete quando tu crescer tu vai ser *Tapeba*.

P.: Ela te contou alguma história porque tu é *Tapeba*?

Jan.: Não.

P.: Não, tu nunca perguntou pra ela por que tu é *Tapeba* não?

Jan.: Não.

As Narrativas ambíguas: "índio é a mesma coisa que negro"

Se levarmos em conta alguns depoimentos, poderíamos apressadamente sobrevalorizar a hipótese histórica de que os discursos das crianças estão calcados numa cadeia de transmissão oral que enfatiza uma suposta concepção de "negritude" *Tapeba*, como no exemplo do depoimento de Fabiana, oriunda de uma família negra, quando afirma que "antigamente era assim".

Fabiana dos Santos Pereira, negra, 12 anos, 2ª série, pais negros.

P.: E qual é a cor que mais tem nos *Tapebas*?

Fab: Negro.

P.: Por que é que tu achas que tem mais *Tapebas* negros?

Fab.: Porque antigamente era assim, era só negro.

No entanto, a afirmação de Fabiana não tem respaldo em fontes historiográficas, apesar de termos alguns indícios etnográficos de ter havido regras de preferência entre as uniões com pessoas da mesma "família", apontados por Barreto Filho (1992) na localidade Paumirim, nas proximidades do Trilho. O autor na realidade não reconhece isso, mas, se observarmos o texto, um dos significados a noção de "família *Tapeba*", está relacionado a cor negra dos índios, como num depoimento citado por ele mesmo em que senhora branca não-indígena ao se casar com um *Tapeba*, ouviu a seguinte comentário de reprovação de um mais velho: 'Cê arrumou essa mulher aonde? Essa mulher véia, amarela desse jeito!' Porém, se estas regras porventura existiram, elas não se confirmam em situações empíricas atuais, não sendo atualizada, portanto, pelos *Tapeba* como um elemento adscritivo..

As identificações tanto com o indígena quanto com o negro, por parte das crianças, podem ser encontradas em diversas situações e o que é mais provável é que esta dupla pertinência dos *Tapeba* pode ser melhor entendida a partir do vocabulário "racializado" da população regional no qual ser "índio é a mesma coisa que ser negro", fazendo uma referência ao conhecido ditado racista que "quem passou de branco, é negro". Portanto, o

que determina a pertinência ou a cor não é um fato histórico, mas representações veiculadas pela linguagem, produto de processos culturais recentes que geram vocabulários e metáforas de cunho racista por meio dos quais os *Tapeba* se auto-definem e são definidos pela população regional.

As identificações tanto com o indígena quanto com o negro, por parte das crianças, podem ser encontradas em diversas situações. Vou citar um exemplo que encontrei na sala de aula da escola indígena. Certa vez as crianças da escola da Vila São Raimundo Nonato foram indagadas por mim, na presença do professor, a respeito do que sabiam sobre os índios *Tapeba*, anotei o seguinte no diário de campo: “...Dilson falou (...) em comer cobra. Lembra o fato de um determinado indivíduo da “comunidade” que comeu cobra sem escaldar. Logo em seguida Igor diz: ‘Esse é índio mesmo’, Josué [o professor] diz ‘que todos nós somos índios’. E Saulo termina a conversa afirmando que ‘o professor é índio mesmo, pois ele é preto”. O trecho apresentado confirma uma situação que encontrei em outras ocasiões, as crianças quando definem o que é um “índio mesmo” ou “índio de verdade”, além de recorrerem a alimentação e a hábitos tidos como “primitivos” para qualificar o índio, utilizam também a categoria negro.

Num texto escrito por uma criança a idéia de “índio mesmo” também aparece, o texto diz o seguinte: “Eu fiz uma escola uma árvore e o sol e os menino na escola. Os que estão dentro está estudando e o que está fora está la no recreio. Eles é Lucas Mateus Vera José Daniel Daniela e Gabriel e Vitor Mariana. Esse menino está triste porque ele era preto. Ele era índio mesmo. Sendo preto ela era índio” (Sâmara).

Ao que parece o fato de ser negro, além de outros fatores, identificam um indivíduo que é “autenticamente” indígena.

A identificação de crianças que estudaram nas “escolas dos brancos” e depois foram pra escola indígena apontam para a dupla pertinência, como nessa conversa com Gerson – em que Daiane intervém - em que afirma que a escola do Trilho “é só dos pretos”:

P. Falavam isso pra ti lá?

Ger: Uhum! [Afirmativamente]

P. O quê, comta pra mim essa história?

Daí: É o cão Preto?

P.: Conta essa história, como é que foi isso?

Ger: Não sei não [Rindo].

p.; Como é? Que o cão preto ia pegar?

Ger: Cão preto! Sei lá que cão é esse!

P.: Por que ia pegar vocês que história é essa?

Daí: Porque a gente é índio.

Ger: Porque os brancos tem raiva dos preto.

P. Aonde? Na escola?

Ger: Sim, aí eles fica arengando³⁵ com a gente.

P. E dizia como, eles?

(...)

Ger: Eles arengava com a gente, se aquieta *Tapeba*, desse jeito.

P.: Ah! Agora tu tá contando, né. Eles diziam isso, se aquieta *Tapera*, era?

³⁵ Arengar é o mesmo que zombar, caçoar.

Ger.: É.

P.: Por que els sabiam que vocês eram do Trilho.

Ge.: É, porque nós já dançamo aqui.

P. Por que tu achas essa escola aqui melhor.

Ger.: Porque não tem menino arengueiro, porque aqui é só dos preto, lá é sos branco rei, que arenga com a gente.

P.: E aqui é só dos preto?

Ger.: É.

A ideologia da autenticidade associada a cor da pele estabelece critérios que definem em maior ou menor grau a suposta autenticidade de *quem é mais* índio. Para as crianças o “índio mesmo” parece ser um índio associado a certas representações, tais como hábitos (caçar, pescar), ter um estilo de vida (andar no sol quente, comer cobra de veado, andar descalço), além de outras coisas, tais como “usar cabelo grande” e, também, ao fato de ser negro. O texto de uma criança apresentado a seguir revela isso:

História do Menino Índio

Eu fiz uma escola uma árvore e o sol e os menino na escola. Os que estão dentro está estudando e o que está fora está ta no recreio. Eles é Lucas Mateus Vera José Daniel Daniela e Gabriel e Vitor Mariana. Esse menino está triste porque ele era preto. Ele era índio mesmo. Sendo preto ela era índio.

As Representações sobre o branco: "Gente branco que mora na rua do Trilho é Tapeba"

Se no caso anteriormente citado, "branco" é um demarcador étnico, representando, portanto, um indivíduo não-índio, nesse tópico apresento os depoimentos em que o branco aparece posicionado como índio e conectado à uma idéia de lugar, de espaço geográfico. Em outras palavras, se as crianças reconhecem que os *Tapeba* são, em sua maioria, negros; elas, por outro lado, também reconhecem que há *Tapebas* brancos e, o que mais interessante, a justificativa apresentada para pertencer a etnia é derivada do fato de ter nascido ou estar morando naquele lugar.

P.: Tu conhece alguma história de algum amigo teu que foi arengado porque era dos *Tapebas*?

Jan.: Conheço.

P.: Conhece? Como foi essa estória? me conta.

Jan.: A estória do... .

P.: Com quem foi que aconteceu? Tenta se lembrar aí de uma, precisa ter pressa não, pode ficar tranqüila.

Jan.: Com a minha prima Daniela, ela estuda mais eu, no dia que minha irmã morreu eu tinha três anos, minha mãe me disse que eu ía ser dos *Tapebas*, aí o jeito dela: e como eu não sou *Tapeba*? eu sou preta e tu é branca. Tu é *Tapeba* branco e eu sou negra e nem sou *Tapeba*? Não, tu é *Tapeba* mulher, porque eu sou branca, a mamãe disse que os brancos também que moram na rua do trilho também são *Tapeba*, e tu que é mais morena e negra tu também é *Tapeba*, aí o jeito dela: Ah, eu sou *Tapeba*, é? Ela pulou de alegre porque era *Tapeba*, aí gostou da escola, hoje já tem oito anos e estuda mais eu na terceira série.

P.: Ela é morena e negra?

Jan.: Hum-hum.

P.: É? Mas alguém já arengou com ela?

Jan.: Não.

P.: Por que tem muita gente que o povo arenga né, porque ninguém sabe que dos *Tapebas* né?

Jan.: Hum-hum. Tem a vizinha lá de casa que ela chama a mãe de *Tapeba* feia velha, aí eu falo no nome da mãe porque ela não é *Tapeba*, ela veio lá de Itapipoca, veio morar perto da rua dos *Tapebas*.

P.: Ela fala o quê? Que tua mãe é o quê?

Jan.: Falou que a mãe não era índio *Tapeba* não, que ela é branca e porque eles são brancos e a mãe é branca e é índio *Tapeba*. Aí a mãe disse: não, porque nasce aqui vou crescer aqui, vou morrer aqui e ela veio lá de Itapipoca morar perto da rua dos *Tapebas*.

P.: Hum-hum, tá bom, obrigado.

Barreto Filho (1992) aponta alguns referentes da categoria de atribuição *Tapeba*, dentre vários destaca a referência mais objetiva ao nome *Tapeba*³⁶ é fisiográfica, nome de uma lagoa e de um riacho. No caso das crianças a referência não é esta, mas a permanência nos últimos tempos àquele local. Esta relação entre as identidades e o espaço geográfico também é apontada por Stuart Hall, diz ele que: “Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas `geografias imaginárias` (Said, 1990): suas `paisagens` características, seu senso de `lugar`, de `casa/lar`, ou *heimat*, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes” (Hall, 1998, p.71-2)

No depoimento a seguir, Janete, além de outras coisas, diz que quem mora na rua do Trilho é *Tapeba* e, mais ainda, quem é branco também é *Tapeba*.

Janete, branca, 11 anos

P.: É aí o que o professor fala pra ti sobre o índio?

Jan.: Que a gente não pode estudar na escola dos brancos só pode estudar na escola dos índio *Tapebas*.

P.: Por que que só pode estudar na escola dos índios?

Jan.: Porque nós somos índios e se nós sairmos da escola dos índios *Tapebas* as pessoas vão mangar³⁷ da gente porque a gente é *Tapeba*.

P.: Por que que a pessoas mangam que vocês são *Tapebas*?

Jan.: Porque, eu já falei com muita gente, porque gente branco que mora na rua do trilho é *Tapeba*, aí eles dizem algum dia a gente for pra lá estudar no grupo, aí eles vão mangar da gente.

P.: Manga por que, assim o que que eles falam?

Jan.: porque a gente é *Tapeba* aí vamos estudar na escola deles.

P.: Aí manga como chamam vocês de quê?

Jan.: Chama assim: índio velho *Tapeba*, podre velho, come é vaca podre

³⁶ Não há menção a etnia *Tapeba* na literatura etnológica, historiográfica e nem na documentação pesquisada por Barreto Filho (1992).

³⁷ O mesmo que zombar, caçoar.

tudo eles falam com a gente.

Isso revela que é colocada em dúvida, pela população regional, a condição étnica das crianças indígenas brancas. Lembro que ouvi várias vezes os líderes indígenas do Trilho se referirem a uma frase muito comum na região, de que "não há índio loiro" ou o fato de alguns regionais questionarem a presença de crianças loiras, pois "não tem índio loiro". A colocação de Janete não deixa dúvida a respeito:

P.: Tu acha diferença entre branco e índio?

Jan.: Branco e índio, acho.

P.: Qual a diferença?

Jan.: Eu acho, tem diferença porque eles pensam não somos índio porque a gente é branco aí eles ver a gente na escola dos índio *Tapeba* aí eles sabe que a gente é índio, nós os brancos com os negros e os pretos, morenos.

Na entrevista com Felipe, o fato de ser branco revela que a condição étnica é estabelecida a partir da conexão com o nascimento naquela localidade. Pois ao representar os *Tapeba* como negros, se esquece que é branco e também é *Tapeba*, o deslize trás de imediato a justificativa que retoma a condição de pertencimento: "Porque eu nasci aqui".

E. Qual é a cor dos *Tapeba*

Fel. Negra.

E. Tem outra cor dos *Tapeba*

Fel. Não.

E. Só tem *Tapeba* negro?

Fel. Balança a cabeça afirmativamente.

E. E tu é *Tapeba*?

Fel. Porque eu nasci aqui.

Para finalizar o tópico, gostaria de fazer referência aos chamamentos pejorativos em relação às crianças brancas, como no exemplo de um menino branco que foi chamado de "loira do tchan". Por diversas vezes também ouvi expressões negativas relacionadas aos brancos não-índios ou aos colegas brancos da escola indígena, identificando-os como "branco réi"³⁸ ou "amarelo réi". Lembro que na entrevistas com as três garotas, citadas no parágrafo anterior, uma menina é chamada de amarela pela colega e todas riram e ela logo se justifica: "Eu não sou amarela não, sou morena".

Considerações finais

Os depoimentos apresentados mostram as rigidez e as ambiguidades das representações sobre o negro e o índio. Procuro ensaiar algumas possibilidades de explicação para as narrativas, dentre os pontos ressaltados do relatório, destaco, sobretudo, os seguintes aspectos:

(1) as entrevistas revelam que as identificações com o negro são estabelecidas a partir de um sistema classificatório que define um lugar para o negro a partir da ideologia "racial" brasileira e, nesse sentido, devemos nos atentar que as culturas infantis estão atreladas a contextos sócio-culturais mais amplos (Pinto e Sarmiento *Apud* Coutinho). Por essa, as crianças rejeitam a identificação com o negro, apesar de reconhecerem a existência

³⁸ "Réi" é uma corruptela de "velho" e possui uma conotação pejorativa relacionada ao que não presta, ao que é ruim.

de Tapebas com a cor negra. No entanto, há uma identificação positiva com o índio, mesmo que algumas vezes estereotipada, mas que revela uma distinção em termos de valores positivos em relação ao negro. Não podemos deixar de citar as semelhanças desses discursos, que não são exclusivos do mundo infantil *Tapeba*, com aquilo que Norman Whitten³⁹ (*Apud* Rahier, 1998:422) aponta quando discute o significado do processo de “branqueamento” para o caso do Equador, em que a ideologia nacional da mestiçagem naquele país pretende um ‘branqueamento’ físico e cultural dos índios.

(2) se no caso anterior os arranjos classificatórios sobre o índio e o negro parecem ser rígidos, definindo exclusivamente o que é negro e índio, a construção de algumas representações estão para além dos arranjos classificatórios que encapsulam os indivíduos em “negro” ou “índio”. Não estou querendo com isso sugerir uma “nova identidade” para os *Tapeba*, mas, ao contrário, mostrar que para além do mundo dos adultos, as crianças produzem os seus eu cruzados, como diria um célebre escritor. Aqui não estamos tratando simplesmente da imagem de si mesmo ou dos *Tapeba*, já que as crianças são índios e negros, pois como disse Bhabha, “O que se interroga não é simplesmente a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas.”

Parece ficar claro que as identidades das crianças estão conectadas com o mundo adulto e suas lutas políticas, sem no entanto, se reduzir a este mundo, pois as crianças são sujeitos dessa produção..

A apresentação do material de pesquisa e os ensaios de interpretação apontam para algo importante: as representações infantis, apesar de seus estereótipos e preconceitos, desestabilizam também noções comumente aceitas sobre o índio e o negro, a sua cultura e a sua cor, assim como o tipo físico, nos mostram que, apesar das relações entre o universo infantil e o universo dos adultos e da sociedade, as crianças são participantes ativas da construção de sua própria identidade, mesmo que os adultos não reconheçam e que as rotulem a partir de suas necessidades e percepções.

Bibliografia

- AIRES, Joubert Max M. P. *A Escola dos Índios Tapeba e a Invenção do Currículo pelos Líderes Indígenas*. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu - MG, 2001.
- ARRUTI, J. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, v3, n.2, Rio de Janeiro, out. 1997
- BHABHA, Homi., (1998) *O Local da cultura..* Belo Horizonte: Ed. UFMG. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves.
- BARRETO FILHO, Henry Trindade, (1992). *Tapebas, Tapebanos e pernas-de-pau: etnogênese como processo social e luta simbólica*. Mestrado em Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BOGDAN R. & BIKLEN, S. Entrevista. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 134-139.
- COUTINHO, A. M. S. Infância e Diversidade: as culturas infantis. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu - MG, 2001.

³⁹ Whitten, Norman. Etnocídio ecuatoriano y etnogénesis indígena: resurgencia amazónica ante la colonización andina. In: Temas sobre la continuidad y adaptación cultural ecuatoriana. M. Naranjo, ed. Pp. 169-212. Quito: EDUC.

- COHEN, Abner, (1974). "Introduction: The Lesson of Ethnicity". In: *Urban Ethnicity*. London: Tavistock. pp. IX-XXIV.
- COHEN, C. (1999). A Patchwork of Our Lives: Oral History Quilts in Intercultural Education. *Electronic Magazine of Multicultural Education* [online], 1(3), 29 paragraphs. Available: <http://www.eastern.edu/publications/emme/1999summer/cohen.html>
- HALL, Stuart, (1998). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- IBGE. Censo 2000. URL: <http://www.ibge.org.br>
- PACHECO DE OLIVEIRA, J. Uma Etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana-Estudos de Antropologia Social*. 4 (1): 47-77, abr., 1998.
- _____. A viagem de volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas do Nordeste. In: LEITE, Jurandir F. (org.). *Atlas das terras indígenas do Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI/MN/UFRJ, 1993.
- PORTO ALEGRE, Maria S. Aldeias indígenas e povoamento do Nordeste, no final do século XVIII: aspectos demográficos da ‘cultura de contato’. *Ciências Sociais Hoje*. pgs. 195-218, 1993.
- RAHIER, Jean, (1998). Blackness, the Racial/Spatial order, Migration, and Miss Ecuador 1995-96. *American Anthropologist* 100-(2):421-430.
- RATTS, Alecsandro J. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. *Cadernos CERU*, 2 (9): 109-127, 1998.
- SAID, Edward, (1996). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução de Tomás Rosa Bueno.
- SILVA, P.B.G.;COTA, M. C.; GONÇALVES, M., (1991). Conversas e Passeio – em busca da compreensão da “realidades dos alunos”. 43 Reunião da SBPC. Vol. 43, n7, UFRJ.
- SILVA, Petronilha.Beatriz G., (1993) Contando e ouvindo histórias, em busca do universo de crianças com dificuldades. In: DIAS, T.R.S.; DENARI, F.E.; KUBO, O.M. (orgs.). *Temas em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar/CNPq/FAPESP/MEC.
- SILVA, Petronilha.Beatriz G., (1988). Cultura Negra e Experiência Educativa. In: MELO, R.L.C.; COELHO, R.C.F. (orgs.) *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte, IRJPH.
- SODRÉ, Muniz, (1996). Entrevista concedida à Marcella Punzo. In: LUZ, Narcimária C. do P. (org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Sociedade de estudos da cultura negra no Brasil/Secretaria de educação do Estado da Bahia, p.18-27.

A QUESTÃO RACIAL E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ⁴⁰

Kátia Schützer ⁴¹

⁴⁰ Artigo apresentado na conclusão do 2º Concurso de Dotações para Pesquisa NEGRO E EDUCAÇÃO, promovido pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e AÇÃO EDUCATIVA com apoio financeiro da Fundação FORD.

⁴¹ Bolsista contemplada no 2º Concurso NEGRO E EDUCAÇÃO, professora de História, Geografia e Ensino Religioso das redes municipal e estadual na cidade de São Carlos- SP e colaboradora do NEAB/ UFSCar.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã.

Kabengele Munanga

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa realizada para o 2º Concurso “NEGRO E EDUCAÇÃO”, com o objetivo de verificar o grau de contribuição dos cursos de formação de professores oferecidos pelo NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), na cidade de São Carlos-SP.

Em outras palavras, investigar se os cursos oferecidos pelo NEAB/ 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.

A pesquisa foi realizada no período de Agosto de 2001 a Julho de 2002, iniciando-se com a discussão conceitual e metodológica, passando, em seguida para a coleta, análise e interpretação dos dados obtidos.

Os dados foram coletados a partir de dez entrevistas com educadores que participaram dos cursos de formação de professores oferecidos pelo NEAB/ UFSCar, na cidade de São Carlos-SP. Alguns desses professores hoje se encontram fora da sala de aula, trabalhando como coordenadores ou diretores. Entre as pessoas entrevistadas inclui-se a própria pesquisadora.

Esta pesquisa procura trazer uma contribuição para a busca de alternativas para trabalhar a formação de professores no que diz respeito às questões raciais, pois a partir dos dados obtidos é possível perceber as lacunas a respeito desse assunto, seja no preparo acadêmico do professor ou na forma como lidam com os problemas que surgem na sala de aula.

Fundamentação Teórica

A sociedade brasileira vive sob o mito da chamada “*democracia racial*”: não existem preconceitos e há direitos iguais para todos. Porém, observando mais apuradamente a nossa sociedade, podemos perceber que a realidade dos fatos é bem diferente: os preconceitos são muitos e acontecem de forma camuflada, dificultando, muitas vezes, a sua percepção.

Conforme nos diz Bento (2000), o preconceito *é uma espécie de idéia preconcebida, acompanhada de sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. Além disso, é algo como uma predisposição _ que não necessariamente resulta em ação, em prática.*

Em vista disto, para construirmos uma sociedade verdadeiramente democrática precisamos de mecanismos capazes de destruir os preconceitos e criar uma nova mentalidade baseada na igualdade de direitos e solidariedade entre as pessoas.

A escola é o único local onde a maior parte das pessoas freqüentam em algum momento na vida, seja por um período longo ou breve. Baseando-se nesta premissa, temos a escola como um espaço privilegiado para a formação das pessoas e, conseqüentemente, para a transmissão de preconceitos ou para a construção de uma sociedade igualitária.

A finalidade da escola é a educação das pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No que diz respeito ao dever do Estado esta deve ser *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, conforme nos afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são pontos comuns de toda comunidade escolar: desenvolver a autonomia moral e intelectual, a interação e a cooperação, estar atenta à diversidade e disponibilizar a aprendizagem. A partir dessa argumentação, podemos perceber que, ao menos na teoria, é reconhecida a diversidade que compõe a escola.

Ainda conforme os PCNs, a escola é espaço para a construção de identidade: *Todas as vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos.* Partindo desse pressuposto, concluímos que o ambiente escolar é fundamental para a construção de uma imagem positiva ou negativa que a criança negra aprende a ter de si mesma.

Como será possível à criança negra formar uma auto-imagem positiva se, na prática, a escola nega o patrimônio cultural negro?

Na escola, as datas comemorativas não são as que valorizam o negro, mas as que reforçam o branco como superior. Por exemplo: Páscoa_ festa religiosa cristã; Tiradentes_ herói branco; Abolição_ a **bondosa** princesa teve **compaixão** dos negros.

Na sociedade como um todo, basta observarmos alguns feriados nacionais para percebermos que essa idéia de valorização do branco continua: 7 de Setembro e 15 de Novembro_ dias em que “grandes mudanças” foram feitas no país pelos heróis brancos.

Ainda há outro ponto a ser discutido, pois precisamos atentar não só para o que se transmite, mas para o que se impede de transmitir. Percebemos que o dia 20 de Novembro não é feriado, Zumbi não é reconhecido como herói e é pouco trabalhado pela escola.

Dentro da perspectiva do livro didático, em pesquisa realizada por Silva, A. C. (1995), o negro aparece muito pouco e geralmente em situações de menor prestígio social, como por exemplo, trabalhando somente no meio rural (visto como um trabalho inferior), ou em situações claramente desvantajosas, depreciativas (mentirosos, perdedores e subalternos) e aparecendo meio escondidos ou parecidos com animais nas ilustrações.

Complementando estas observações a respeito do livro didático, temos o relato das experiências com Oficinas de Leitura no qual Andrade (2000), observa que

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarçam os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

Apesar de já termos elementos que nos mostrem a razão da auto-imagem negativa da criança negra transmitida pela escola, não podemos deixar de comentar o papel do professor, sua relação com seus alunos e a sua formação acadêmica.

O professor tem com seus alunos uma relação afetiva importantíssima para que o processo de aprendizagem aconteça, podendo elevar ou esmagar a auto-estima da criança negra com suas atitudes. Precisam ser desenvolvidas ações afirmativas por parte do professor que auxiliem a criança negra a desenvolver uma auto-estima positiva.

A formação do professor é baseada na hipótese de que a sociedade brasileira é homogênea. Homogeneidade esta que ignora a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa, racial, etc. Ou ainda, o que é pior, baseia-se no mito da democracia racial, conforme nos afirma Gomes (2000)

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul... Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.

Pelo que foi exposto acima, podemos constatar que é imprescindível que na formação do professor esteja presente a discussão das questões raciais para que ele aprenda a identificar práticas racistas que aconteçam na escola.

Ainda segundo Gomes (2000), o professor deve ser preparado para *vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal*, pois não basta o entendimento dos conceitos se não forem acompanhados de atitudes concretas que possibilitem a mudança de valores. Finalizando, a autora propõe que haja um estreito relacionamento com a comunidade negra.

Segundo Munanga (2000), uma atitude responsável por parte do professor deve ser a de

mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade”, e também ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada.

Para que o objetivo da escola como formadora de pessoas autônomas moral e intelectualmente_ cidadãos_ venha a ser atingido, é necessário que o corpo docente esteja bem preparado, não apenas no que se refere ao conteúdo a ser ministrado, mas também no trato com a diversidade de seus alunos. Contudo, por melhor que tenha sido o preparo acadêmico do professor, ele traz consigo (e leva para a sala de aula) todos os preconceitos adquiridos ao longo da sua formação. Conforme nos diz Munanga (2000), somos fruto de uma *educação eurocêntrica*, isto é, a nossa maneira de ser e agir está impregnada de idéias depreciativas e preconceituosas em relação a povos não ocidentais.

Além desses aspectos_ formação acadêmica e desconstrução de seus próprios preconceitos_, o professor deve estar preparado para resolver as situações “embaraçosas” na sala de aula, ou seja, as situações nas quais o racismo se mostra de maneira menos dissimulada e, na maior parte das vezes, o professor não sabe como resolvê-las, ficando em silêncio, silêncio este, que fala mais alto do que muitas palavras.

Para que o potencial da escola possa ser aproveitado como espaço para a criação de mentalidade e prática novas, é fundamental, portanto, investir na formação do professor. Formação esta que não se baseia apenas no preparo acadêmico, mas também, e principalmente, na desconstrução de preconceitos.

O NEAB/ UFSCar há doze anos vem investindo na formação de professores seja de educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (supletivo), das redes municipal e estadual, através de cursos, baseando-se no princípio da desconstrução de preconceitos e formação acadêmica, tendo como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico, capacitando professores em exercício, para que: promovam a educação das relações entre grupos raciais; organizem programas e materiais de ensino que valorizem o diálogo entre diferentes culturas.

Os cursos foram ministrados nos anos de 1991, 1998, 1999 e 2000 durante o período letivo, tendo como tema gerador “Direitos Humanos e Combate ao Racismo”, com ênfase na questão do negro:

- 1991: Negros, índios e cultura erudita;
- 1998: Introdução ao estudo das relações inter-étnicas na escola;
- 1999: Direito à História, direito à aprendizagem.
- 2000: Direito à memória, direito à informação.

Participaram destes cursos aproximadamente 300 professores. Cabe mencionar que o NEAB realizou também cursos nas cidades de Americana e Rio Claro, estado de São Paulo.

O fato de os cursos terem sido ministrados durante o período letivo, foi de fundamental importância para o desenvolvimento dos mesmos, pois os professores participantes dos cursos já traziam seus questionamentos da sala de aula e também construíam material didático para ser aplicado.

O corpo docente foi escolhido criteriosamente com base na formação acadêmica e no comprometimento político com a questão da negritude, porém não privilegiando o pertencimento étnico.

Os cursos abordaram temas ligados ao cotidiano escolar, visando sempre a busca da compreensão da realidade que se apresenta de maneira velada: nos livros didáticos e na fala das pessoas; preenchendo lacunas na formação do professor: com relação à história da África, por exemplo; e também viabilizando a produção de material didático.

O que os dados nos mostraram

O objetivo inicial desta pesquisa foi verificar o grau de contribuição dos cursos realizados pelo NEAB em São Carlos, para a prática profissional dos professores, no que diz respeito ao reconhecimento da situação de ambigüidade, no ambiente escolar, com relação às questões raciais; verificar se tais cursos levaram os professores a continuarem buscando um melhor preparo acadêmico e se os próprios preconceitos estão sendo desconstruídos.

A partir das informações fornecidas pelos professores (todos os nomes aqui apresentados são fictícios), foram detectadas quatro dimensões, cada uma delas abrangendo unidades de sentido. A seguir descreve-se cada uma delas com detalhes.

O trabalho docente antes dos cursos

Nesta dimensão, é relatado se os professores trabalhavam ou não as questões raciais em sala de aula antes dos cursos, ou no seu trabalho na coordenação e direção.

- Trabalhava as questões raciais com facilidade

A professora Deise afirmou que já trabalhava sem qualquer dificuldade. A facilidade, segundo ela, se devia à maneira como foi educada: *eu fui criada de um jeito que o preconceito não foi inculcado na minha vida, então eu sempre tive muita facilidade em trabalhar.*

Sem apresentar detalhes sobre a forma como trabalhava, ela relatou que sempre conversava com as crianças sobre o assunto: *trabalhava de um modo que as crianças sempre se considerassem iguais, que não tem diferença de raça, cor, nem religião.*

Deise justifica-se por não fazer trabalhos escritos a esse respeito, pois *Quando é pra lidar com a moral e os bons costumes, trabalhamos mais oralmente. É difícil você ter alguma coisa no papel.*

Ao considerar a educação que havia recebido em sua vida, a professora afirmou que sabe lidar com os problemas que surgem na sala de aula, usando o que aprendeu *ao longo da vida pra mostrar que, no seu entender, não tem diferença nenhuma.*

A coordenadora Anita pode ser colocada nesta unidade de sentido, pois também afirma que já trabalhava as questões raciais sem dificuldade, com as professoras antes do curso. Ela relata que sempre trabalhava trazendo textos para serem discutidos com as professoras, e também procurava auxiliá-las quando surgiam problemas entre as crianças.

Ela explica que, na sua escola, é de fundamental importância que as questões raciais sejam trabalhadas com frequência, devido às características de sua clientela: *O problema racial é sempre muito trabalhado na escola, visto que temos uma clientela de baixa renda e as crianças trazem os problemas raciais para a escola.*

- Trabalhava as questões raciais com dificuldade

Este grupo de professores declarou que trabalhava as questões raciais em sala de aula antes dos cursos com dificuldades, sem saber se estavam certos ou errados, mas que procuravam trabalhar, dada a necessidade de discutir o assunto.

Através da intuição, repreensão e coerção, a professora Beatriz, tentava trabalhar com seus alunos: *Antes eu agia por intuição, eu inventava, não sei se estava certo.*

Sempre que surgiam problemas na classe, principalmente xingamentos, ela procurava conversar com as crianças: *Eu chamava a atenção, fingia que marcava o nome, que ia abaixar a nota, era uma espécie de coerção. Não é certo isso, mas era o jeito que eu tinha para combater o racismo.*

Beatriz explica que, desde pequena, seu pai, um homem negro, contava histórias de professores que o discriminavam por ele ser negro, o que lhe causava muito sofrimento. Nesses momentos ela pensava: *Quando eu tiver a minha classe, isso não vai acontecer.*

No seu entender, era urgente trabalhar a questão racial, ela não poderia deixar de fazê-lo, mesmo sabendo que poderia estar errada em alguns momentos, pois se não tomasse uma atitude quando um xingava o outro, por exemplo, estaria concordando e legitimando a ofensa.

Também nesse grupo, temos o relato da professora Suzana: *Sempre que surgia uma oportunidade, eu trabalhava as questões raciais, mas sinceramente eu tinha uma certa dificuldade em abranger esse tema.*

Ela atribui a sua dificuldade à falta de preparo para lidar com problemas relacionados às questões raciais, seja na sua formação acadêmica e também ao longo da vida: *Nós já nascemos num país onde a discriminação é muito grande.*

A sua dificuldade não se dava somente quando tentava trabalhar o assunto com as crianças, mas também quando surgiam problemas entre elas: *Eu tinha dificuldade de responder e tentar trabalhar de acordo com valores que forçassem as crianças a deixar de ter preconceito.*

A coordenadora Rosimeire, trabalhando como professora antes de fazer o curso, relata que sempre trabalhou as questões raciais na sala de aula, mas de forma fragmentada e superficial, sem nenhum subsídio teórico, pois *faltava conhecimento e uma conscientização maior.* Na sua compreensão, essa falta de conhecimento é atribuída a falhas na sua formação acadêmica, tanto no Magistério quanto em toda a sua vida estudantil.

A diretora Larissa também trabalhava como professora antes de fazer o curso. Ministrando aulas de História, com frequência tinha que abordar as questões raciais, principalmente quando se falava de nosso país. Ela conta que a sua dificuldade estava no fato de que a escola possuía uma clientela *acentuadamente negra*, e era claro o constrangimento dos alunos quando determinados assuntos eram abordados: *Era muito difícil trabalhar a escravidão, porque dava para perceber que os alunos negros ficavam muito constrangidos quando eu tocava no assunto.*

Finalizando este grupo, temos a professora Kyra, que sempre abordava as questões raciais em suas aulas de História e Geografia. A sua maior dificuldade estava em resolver as questões que surgiam entre os alunos, pelo fato de ser branca: *Eu não sabia lidar muito*

bem com os problemas que surgiam, ainda mais sendo branca, pois tinha medo de ofender alguém.

- Não trabalhava as questões raciais

Nesta unidade de sentido, temos um grupo de professores que declarou não trabalhar as questões raciais antes dos cursos porque tinha dificuldade, o que levava ao desinteresse e à omissão.

O professor João, por exemplo, mostra a sua dificuldade primeiramente em lidar com os problemas na sala de aula. Esta dificuldade acabava gerando o desinteresse em trabalhar o assunto com os alunos: *Um aluno xingava o outro de 'bolinha', de 'neguinho' e eu não sabia como trabalhar esses termos.*

A professora Andréia relata que se omitia quando surgiam problemas entre as crianças, pois não sabia como encaminhá-los ou resolvê-los: *Questões dentro da sala de aula, aluno com aluno, praticamente a gente se omitia, não conversava sobre isso, geralmente colocava um ponto final na questão e acabou.*

Quanto a trabalhar o assunto durante as aulas, disse que: *Quando chegava 13 de Maio, fazíamos um desenhinho, comemorávamos a Abolição da escravidão, sempre com aquela idéia que os livros didáticos trouxeram pra gente.*

Repercussões dos cursos sobre a vida profissional

Através das repercussões dos cursos sobre a vida profissional dos professores, pudemos observar que os cursos tiveram uma abrangência muito grande, visto que em diversas situações procuraram usar o que foi aprendido durante os mesmos, seja trocando experiências com os colegas de trabalho, com a comunidade na qual a escola está inserida, além dos trabalhos desenvolvidos com alunos.

- Trocas de experiências com colegas de trabalho

A professora Andréia conta que durante o planejamento, que nas escolas municipais de educação infantil é feito mensalmente, ela procurava trocar experiências com as colegas de trabalho: *As que fazem o planejamento junto comigo, de uma certa forma se preocupam com isso, porque eu estou ali sempre barrando alguma coisa, ou mudando o sentido de outras.*

Através de textos, a coordenadora Anita procurava orientar as professoras e funcionários para lidar com as crianças, pois na escola onde trabalha pelo menos 50% das crianças são negras. Alguns desses textos também são trabalhados com as crianças: *Quando a gente consegue um texto bom, bem ao nível das crianças, as professoras trabalham com elas, e depois é estabelecida uma avaliação em forma de cartazes, música e poesia.*

A coordenadora Rosimeire procura orientar as professoras com as quais trabalha para que percebam a diferença, e todas as implicações que isso traz para a criança negra, entre o 13 de Maio e o 20 de Novembro: *Eu converso com os professores e tento desmistificar essa coisa do 13 de Maio, trabalhar mais com o 20 de Novembro, mas é difícil ainda, porque os professores ficam arraigados nesta data.*

A diretora Cecília trabalha numa escola onde 70% das crianças são negras, então sempre procurou orientar as professoras para que trabalhassem de maneira correta, inclusive usando um vocabulário adequado (negro, ao invés de moreninho, escurinho, por

exemplo), com as crianças e seus familiares: *Através do curso eu pude orientar melhor as professoras da escola na questão racial, despertá-las e sensibilizá-las em como estar lidando com essa questão, que muitas vezes passava despercebida por elas.* Ainda com as professoras, ela procura alertá-las para que prestem atenção ao que está sendo transmitido através do livro didático, que, muitas vezes, veicula ou reforça preconceitos.

Para a professora Beatriz, o conhecimento adquirido nos cursos foi a chave para conversar sobre o assunto com as suas colegas de trabalho, algo que ela não fazia antes, pois não sabia como encaminhá-lo: *O curso foi muito bom, eu me senti forte, porque eu tinha argumentos, eu já falava com mais certeza, me sentia forte até para falar com as professoras.*

- Trabalhos desenvolvidos com a comunidade

Alguns professores procuraram envolver a comunidade onde a escola está inserida para que pudessem reforçar e ampliar o trabalho desenvolvido com os alunos.

Além do trabalho que a diretora Cecília desenvolvia junto às professoras, tentando orientá-las sobre como trabalhar com as crianças, ela procurava conversar diretamente com as mães, durante as reuniões pedagógicas, a fim de que o trabalho desenvolvido na escola fosse reforçado em casa: *É importante realmente que se faça um trabalho com a comunidade, principalmente com as mães para que elas se sintam bem sendo negras, pois não adianta nada fazermos qualquer trabalho aqui na escola para elevar a auto-estima da criança, e quando ela vai pra casa é diferente, a mãe não se sente negra, não luta pelos seus direitos.*

A coordenadora Anita também procura envolver os pais no trabalho desenvolvido com as crianças, principalmente quando surge um problema entre elas e é preciso uma boa conversa para tentar resolvê-lo: *Tentamos conversar com as crianças, e também estar chamando os pais, para fazer uma conscientização sobre o preconceito, e que elas têm que conviver com outras crianças.*

Através do conhecimento a professora Beatriz procurou atingir a comunidade, tentando ampliar o trabalho feito na escola, com a preocupação de acabar com a transferência de preconceitos: *Você precisa conversar com as pessoas em cima de conhecimentos, para elas também conhecerem e perceberem que o que falam está errado.*

- Trabalhos desenvolvidos com alunos

Com relação aos trabalhos desenvolvidos com os alunos durante o curso, há uma variedade de temas que, além da riqueza do conteúdo em si e da diversidade de atividades desenvolvidas (músicas, teatro de fantoches e com pessoas, cartazes, poesias, dinâmicas), tiveram o objetivo de elevar a auto-estima da criança negra, na medida em que ela passa a conhecer a história dos seus antepassados, seus heróis, a contribuição do seu povo para a cultura brasileira e a sua identidade cultural.

O professor João contou que, nas escolas onde trabalhava na época em que participou dos cursos (1998 e 1999), ele organizou uma comemoração do dia da Consciência Negra com teatro, música, poesias e cartazes, destacando a luta do negro por sua liberdade e a sua importância na construção do nosso país: *eu percebi que o dia da Consciência Negra é uma data de luta realmente para o negro, então achei importante os alunos saberem disso;* um recenseamento em uma das escolas para saber a composição étnica dos alunos do período da manhã; e uma pesquisa sobre palavras de origem africana e indígena em nossa língua. Fizeram até mesmo um enterro simbólico do 13 de Maio e seu

significado: *A data de 13 de Maio, é uma data branca, de uma princesa branca, e não foi de luta.*

A professora Deise, que disse que este tipo de assunto é difícil de colocar no papel, contou que, nas conversas que sempre tinha com as crianças, usou muito os depoimentos dados no curso, principalmente da professora índia, Eliane Potiguara, que desenvolveu a temática indígena no curso de 1991: *Apesar de os alunos serem novinhos, eu adaptei a linguagem e usei o que ela contava sobre as tribos e como reagem ao homem branco*; e também os depoimentos da professora Joyce King.

A diretora Cecília e a professora Andréia, que trabalham na mesma escola e fizeram o curso juntas, contam que organizaram, envolvendo toda a escola (por volta de 200 crianças e 12 professoras) e a comunidade, o projeto “Nossas Raízes”: *Voltado para o desenvolvimento da criança na diversidade cultural, na descoberta da identidade cultural e uma nova postura frente a essa identidade* (Cecília). Da mesma maneira, na comemoração dos 500 anos de Brasil, elas aproveitaram para trabalhar novamente a identidade cultural do nosso povo, diferentemente das comemorações patrocinadas pelo governo federal que procuravam enaltecer o falso pioneirismo português.

A professora Andréia, que antes fazia um desenhinho apenas sobre a Abolição, passou a trabalhar com os seus alunos no mês de Maio com um outro enfoque: *Deixei de comemorar o 13 de Maio como a Abolição da escravidão e passei a comemorar o mês de Maio como um resgate de todos os valores da cultura africana, para que eles conheçam o quão rica ela é.*

A coordenadora Rosimeire, quando trabalhou com seus alunos, também comemorou o dia da Consciência Negra, ao invés da Abolição, e preparou uma exposição na escola *recuperando a imagem do negro inserido no mercado de trabalho e atuando na sociedade*, com fotos e cartazes, além de trabalhar muito com a oralidade de seus alunos.

Independentemente das datas comemorativas, a professora Suzana procurava trabalhar com os seus alunos. Através de textos simples e procurando desenvolvê-los de maneira interdisciplinar, ela colocava em prática o que havia aprendido no curso. O resultado aparecia na forma de cartazes (oficina desenvolvida pela professora Maria Célia no curso do ano 2000), desenhos e poesias.

- Uso de metodologias aprendidas durante o curso

Ainda fazendo parte desta unidade de sentido, é importante ressaltar que algumas metodologias usadas durante os cursos, foram aplicadas pelos professores em suas aulas.

Já foi mencionada a confecção de cartazes, pela professora Suzana, recurso aprendido durante uma oficina do curso. A mesma refere-se também que passou a *colocar mais a sala em círculo, como era feito no curso, trabalhando mais em grupo*. Esta metodologia simples colaborou para que os alunos se sentissem mais à vontade, e para que ela pudesse observá-los e ouvi-los com mais atenção.

Ainda que não tenha citado nenhum exemplo, o professor João também afirma que a metodologia e os estilos de aulas ministradas durante os cursos facilitaram o desenvolvimento da temática com os alunos.

A realização do curso de 1999 numa fazenda do período da escravidão, que ainda conserva algumas das características da época, bem como o encerramento do curso do ano 2000 neste mesmo local, foram fatores mencionados por vários professores como altamente positivos para estimular a aprendizagem. Após o curso, alguns levaram os seus alunos para conhecer a fazenda, complementando o trabalho já desenvolvido na sala de aula.

- Percepção de erros e transmissão preconceitos através do livro didático

Há que ser considerado o fato de que houve professores que passaram a analisar os livros didáticos com olhos críticos e perceberam erros e a transmissão de preconceitos através dos mesmos, seja em relação ao negro, ao índio e à família.

No que diz respeito ao negro, os professores perceberam que está errada a visão paternalista da Abolição, e a importância de resgatar a sua luta na conquista da própria liberdade. Ao ser interrogada sobre que idéia os livros didáticos passam, a professora Andréia explicou com clareza: *Aquela visão de que a princesa Isabel foi maravilhosa, que foi um ato de benevolência, que ela assinou a lei porque gostava dos negros.*

A professora Deise impressionou-se muito com os depoimentos da professora Índia, e conta que procurou transmiti-los aos alunos, pois *ela contava a realidade mesmo, porque o que a gente vê nos livros não é a realidade, principalmente a atual.*

Com relação à família, a diretora Cecília procurava orientar as professoras com as quais trabalhava para o fato de que os livros trazem um único modelo, que dificilmente corresponde ao da criança. Assim ela dizia para as professoras: *No livro didático já existe um modelo pronto de família que não é a realidade da criança. A professora deve estimular a criança a desenhar ou falar de sua família.*

Assim sendo, os professores ficaram mais atentos aos problemas dessa natureza antes de trabalharem com seus alunos. A professora Andréia expressa muito bem esta preocupação: *Antes eu leio todas as histórias para ver se não tem um fiozinho que dá a entender alguma coisa preconceituosa.*

Ainda dentro dessa perspectiva de descoberta de erros e preconceitos transmitidos através dos livros, e também da formação acadêmica de uma maneira geral, vale destacar o depoimento da professora Kyra:

No curso do ano 2000, saí transtornada da aula do professor Henrique Cunha Júnior, pois aprendi muitas coisas que, durante anos e anos, eu ensinei errado aos meus alunos, por ignorância. Eu lembrava do rosto de alguns deles e me dava vontade de poder voltar e explicar para eles o que havia aprendido agora.

Repercussões dos cursos sobre a vida pessoal

No que se refere às repercussões dos cursos sobre a vida pessoal dos professores, foi observado que a experiência também foi valiosa para eles.

- Reconhecimento e desconstrução do próprio preconceito

Muitos professores participantes se deram conta dos seus próprios preconceitos e da situação de ambigüidade do ambiente escolar somente a partir dos cursos, como nos diz a professora Andréia: *Depois que fiz o curso, eu comecei a perceber que não só as coisas que aconteciam na sala de aula, mas muitas coisas que aconteciam na minha vida, eu não tinha idéia que aquilo era um preconceito, eu achava que era normal.*

Felizmente, tais professores não ficaram apenas na constatação do preconceito, mas procuraram mudar o seu modo de pensar e agir, como nos relata novamente a professora Andréia: *Através dos textos e depoimentos do curso, eu fui percebendo que muita coisa*

estava errada na minha vida, então mudei o meu posicionamento, eu fiquei com uma outra visão.

- Educação dos filhos

Outro aspecto importante levantado por alguns dos participantes foi a influência do curso sobre a educação de seus filhos.

A professora Larissa dá o seu depoimento a esse respeito: *Não é só na vida profissional que eu uso isso, mas no meu dia-a-dia, eu falo isso para os meus alunos, minha filha foi educada pensando assim.*

Vários professores relataram que passaram a se preocupar com o seu modo de agir, e também a “filtrar” as influências recebidas pelos filhos: *Sinto que absorvi de tal maneira essa questão que nas mais variadas situações eu me preocupo: com o que falo, programas televisivos que as minhas filhas e o meu filho assistem, músicas, livros..., e sempre conversamos a esse respeito (Kyra).*

A conversa com os filhos é fundamental também para a coordenadora Rosimeire, no sentido de despertá-los para uma consciência crítica com relação aos preconceitos transmitidos “naturalmente” na nossa sociedade, para que eles mesmos possam percebê-los e desconstruí-los: *Eu tenho duas filhas, uma na universidade e outra na 5ª série, e sempre procuro conscientizá-las em relação ao racismo e qualquer tipo de discriminação.*

- Busca de identidade e preparo para a luta

O curso trouxe uma contribuição duplamente significativa para os professores negros que participaram: a busca da própria identidade e fortalecimento na luta contra o racismo.

Entusiasmada, a diretora Cecília relatou o seguinte: *O curso que eu fiz em 1998 só veio reforçar, renovar a minha busca de identidade com o negro.*

A professora Beatriz também mostra a sua animação:

Eu me senti forte, porque eu tinha argumentos, eu já falava com mais certeza, me sentia forte até para conversar com as professoras, com os alunos, com os pais, porque eu tinha conhecimento”. Ela ainda acrescenta: “Com os cursos, através de muitos textos, eu comecei a aprender, assim fica mais fácil você ir à luta, conversar e convencer as pessoas.

Instigação à busca de novos conhecimentos sobre a temática

Os dados mostraram que, mesmo após os cursos, os professores se interessaram mais e continuaram buscando novos conhecimentos relacionados às questões raciais e a todo tipo de discriminação, com o objetivo de aprofundar ou ampliar o que foi adquirido durante os mesmos.

- Ampliação e aprofundamento dos conhecimentos

A professora Kyra assim se expressa: *Depois do curso de 1991, sempre ficou comigo a vontade e a necessidade de aprender mais sobre o assunto.*

Alguns professores procuraram comprar livros, principalmente de literatura infantil, para trabalharem com as crianças na Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino

Fundamental, como a professora Beatriz: *Eu comecei a comprar livros de literatura infantil para trabalhar na sala de aula.*

Nessa busca por ampliar e aprofundar conhecimentos também, alguns professores entraram em contato com a professora Petronilha, que passou a ser para eles um ponto de referência no assunto, para conversar, trocar idéias, tirar dúvidas e até emprestar livros. Novamente temos a contribuição da professora Kyra: *Depois do curso de 1998, eu continuei com algum contato com a professora Petronilha. Uma vez fui tirar algumas dúvidas e ela me emprestou o livro SANKOFA, que abriu os meus olhos sobre a História da África.*

Houve ainda duas professoras que fizeram um curso de especialização sobre Interdisciplinaridade e Transversalidade e o tema que escolheram para o trabalho final foi racismo. A professora Andréia e a diretora Cecília fizeram juntas esse curso e contam que o trabalho foi dividido em três partes: a teórica, onde foi trabalhada a questão histórica; a prática, que foi desenvolvida através de músicas, poesias, dramatização e jogral, com o grupo todo (elas e mais duas colegas, também professoras) vestindo roupas de origem africana; e, no final, um debate com todos os participantes do curso.

- Expectativa quanto a futuros cursos promovidos pelo NEAB

Outro aspecto a ser destacado, nesta dimensão, diz respeito às expectativas dos participantes quanto a futuros cursos a serem oferecidos pelo NEAB/UFSCar. Vários professores manifestaram interesse, daí ter sido proposto aos mesmos que sugerissem assuntos a serem abordados a partir do tema gerador “Direitos Humanos e Combate ao Racismo”. As sugestões vieram de acordo com a necessidade da escola: *temas não muito conhecidos pelos professores* (Suzana); *divulgação do material disponível para o trabalho na sala de aula* (João); *inclusão das crianças com necessidades especiais* (Anita, a escola onde ela trabalha já atende a essas crianças); *dinâmicas que possam sensibilizar e orientar o trabalho com adolescentes, pois nessa idade o preconceito já está agudizado* (Larissa); *adequar a teoria (da universidade) com a prática (dos professores)* (Rosimeire).

Vários professores ainda salientaram a importância de se realizarem futuros cursos em locais históricos, como a fazenda Santa Maria (local onde foi realizado o curso de 1999 e encerrado o de 2000), pois facilita a concentração e a contextualização.

Pelo que foi observado a partir das entrevistas, vimos que os professores, antes dos cursos oferecidos pelo NEAB, tinham pouco ou nenhum preparo acadêmico para trabalhar as questões raciais na sala de aula, e também para lidar com os problemas de discriminação que surgiam entre os alunos.

Referindo-se ao trabalho docente antes dos cursos, podemos observar que esta falta de preparo acadêmico levava os professores a ignorar, omitir-se, ou tratar o tema de maneira fragmentada ou errada, o que, muitas vezes agravava o problema ao invés de resolvê-lo.

Com relação à falta de preparo, Cavalleiro (2000), comenta o trabalho desenvolvido por Oliveira (1992), onde ela aponta que é grande o despreparo do professor para lidar com os problemas que surgem entre os alunos, chegando a culpar a criança negra pela discriminação sofrida.

Ao pouco preparo acadêmico, soma-se o agravante de que vivemos em uma sociedade onde o preconceito é negado (a nossa democracia racial), ou aparece mascarado, não nos permitindo entendê-lo claramente, confundindo-nos, embora possamos senti-lo, conforme as palavras de Deus (2001) e Santos (1998).

A professora Suzana reconhece a sua falta de preparo acadêmico, e também o fato de que nascemos em uma sociedade preconceituosa, o que dificulta trabalhar as questões raciais em sala de aula.

De acordo com os dados analisados, observamos que a professora Deise e a coordenadora Anita, foram as únicas a afirmar que trabalhavam as questões raciais com facilidade antes do curso. Porém, podemos perceber que apresentam alguns erros conceituais em sua maneira de entender essas questões.

Deise, por exemplo, afirma que trabalhava com facilidade, usando o que aprendeu em sua vida, pois foi educada sem preconceitos, e conversava muito com as crianças tentando mostrar que não existem diferenças entre as pessoas.

Recorremos a Munanga (2000) para tentar elucidar esta fala. Segundo ele aponta, todos nós somos fruto de uma educação eurocêntrica, estamos impregnados de idéias preconceituosas, tornando-se difícil aceitar a idéia de que alguém possa ter sido educado sem preconceitos. Com relação à ausência de diferenças que ela tenta passar para as crianças, ele destaca que cabe ao professor trabalhar com a diversidade de forma que ela seja vista como complementaridade, e também contribuir para que os alunos sintam orgulho de suas diferenças.

A coordenadora Anita, por sua vez, relaciona pobreza com negritude, ao dizer que a clientela da escola é de baixa renda e as crianças trazem consigo os problemas raciais. Segundo Gonçalves (1985), esta idéia se faz presente na sociedade brasileira por causa da expropriação material e da exploração do trabalho a que o negro é submetido.

Relacionando a fala da diretora Larissa, quando ainda dava aulas, que percebia o constrangimento dos seus alunos negros ao estudar a escravidão, com as afirmações de Monteiro e Silva (2000), sobre o fato de que na escola, e também na sociedade, não se considera os negros como descendentes de africanos, mas como descendentes de escravos. Verificamos assim, a urgência de uma mudança na sociedade e, conseqüentemente, na escola, para desfazer estereótipos, conforme Santos, J.

Ainda interpretando o trabalho docente antes dos cursos, precisamos considerar o que disse a professora Beatriz, que trabalhava as questões raciais com seus alunos, mesmo sabendo que estava errada. As suas atitudes, ainda que erradas, poderiam ser preferíveis ao seu silêncio, legitimador do preconceito, conforme Gonçalves (1985).

Outros professores, como João e Andréia, preferiram o silêncio e a omissão por não saberem lidar com essas questões.

Com a análise de dados, porém, verificamos que foram justamente esses dois professores, João e Andréia, os que mais perceberam que estavam equivocados e precisavam mudar a sua postura.

A partir do momento em que os professores conseguem perceber a ambigüidade em que vivemos na sociedade brasileira com relação às questões raciais e, conseqüentemente na escola, visto que a escola é parte da sociedade, ainda conforme Gonçalves (1985); eles não podem ficar apenas nesta constatação, é preciso que os seus próprios preconceitos sejam desconstruídos, pois nós também somos fruto desta sociedade.

Tratando agora do preparo acadêmico para trabalhar as questões raciais obtido no curso, observou-se que os professores fizeram uso dele de várias maneiras. Percebeu-se que, para muitos, este preparo serviu, inicialmente, para o desvelar de uma realidade que estava escondida ou silenciada pelo preconceito.

A partir do momento em que estes professores tiveram os seus olhos desvendados, perceberam a necessidade e a importância de tratar da questão racial com seus alunos, sejam eles brancos ou negros, como relataram a professora Andréia e o professor João.

Para os alunos negros, o fato de o professor trabalhar com as questões raciais, pode representar a construção de uma auto-estima positiva através da valorização dos seus antepassados, do conhecimento do seu continente de origem e da participação do negro na sociedade brasileira.

Para os alunos brancos, pode representar o conhecimento da História do nosso país e da humanidade da forma como aconteceu, sem mentiras ou ocultação da realidade.

Para todos eles, a oportunidade de construir uma nova sociedade brasileira, fundamentada em outros valores que não os da opressão e ignorância que têm atravessado os séculos da nossa História, ou seja, uma sociedade baseada na justiça, na igualdade de direitos e na solidariedade.

O preparo acadêmico dos professores serviu também para que houvesse um compartilhar de saberes com outras pessoas: funcionários da escola, colegas de trabalho que não puderam fazer o curso e com a comunidade. Na verdade, estes professores se tornaram multiplicadores, contribuindo para que outros olhos também fossem desvendados e para que outras pessoas pudessem ter a sua auto-estima elevada.

Observou-se, a partir dos dados coletados, que os professores tiveram essa preocupação de mudança de postura, pois não basta o preparo acadêmico do professor sem a mudança de posicionamento, pois de nada valerá ele preparar uma aula excelente sobre Zumbi, por exemplo, e depois ser ouvido pelos alunos contando uma piada racista.

A professora Andréia exemplificou bem esta idéia ao afirmar que percebeu após o curso que muitas coisas que aconteciam na sala de aula e também na sua vida eram demonstrações claras do preconceito, o que antes lhe parecia normal. A partir desse desvelar da realidade, ela mudou o seu posicionamento diante da vida e da escola.

A necessidade de ensinar os alunos, agora com uma nova visão, levou os professores a desenvolverem diversos tipos de atividades sobre o tema, orientando pesquisas e aprendendo junto com eles. Todas essas atividades tinham o objetivo de que os alunos aprendessem o conteúdo e também tivessem a sua auto-estima elevada, pois estariam conhecendo melhor a sua, a nossa História.

Ao conteúdo aprendido nos cursos, associaram também outras metodologias aprendidas durante os mesmos.

Há ainda que ser considerado o fato de que os professores passaram a perceber erros e a transmissão de preconceitos através do livro didático. Essa percepção é de grande importância para o trabalho do professor, pois ele precisa estar preparado para contrapor essas idéias quando é preciso usar o livro, ou outro material didático, e saber escolher melhor o que vai usar e como usar.

Outra contribuição fundamental desses cursos, está no fato de que os professores se preocuparam em educar os filhos para perceberem o preconceito que aparece em nossa sociedade de maneira camuflada e saberem lidar com as situações que aparecessem, sejam eles brancos ou negros, pois esta preocupação foi colocada por professoras brancas e negras.

Para os professores negros, o curso trouxe uma contribuição duplamente significativa, pois em meio ao conteúdo teórico de valorização do negro, reforçaram a própria identidade, fortaleceram-se e prepararam-se melhor para a luta contra o preconceito e a discriminação. Estes professores, estarão preparados para trabalhar com a construção de uma auto-estima positiva de seus alunos, na medida em que se sentindo valorizados, saberão valorizá-los.

A partir do primeiro curso em 1991, e em todos os outros, ficou em muitos professores o desejo, e também a necessidade, de se aprofundarem teoricamente no assunto. Alguns procuraram a professora Petronilha (ponto de referência na questão), para conversar e também emprestar material para que pudessem se preparar melhor; outros foram atrás de materiais: livros, músicas, fitas de vídeos, bonecos negros (principalmente nas escolas de educação infantil) para trabalharem com os alunos. Todo o material encontrado passou a ser analisado com olhos críticos, para que não ocorresse a transmissão de preconceitos através dos mesmos.

Há também a expectativa de que outros cursos venham a ser oferecidos, com o mesmo tema ou outros, dentro da mesma perspectiva dos Direitos Humanos e o Combate ao Racismo.

Com a análise dos dados observou-se que os cursos oferecidos pelo NEAB/UFSCar contribuíram em vários aspectos para a vida profissional e pessoal dos professores, na medida em que possibilitou que os mesmos percebessem a situação de ambigüidade do ambiente escolar com relação às questões raciais, preparou-os para trabalhar o assunto com os seus alunos, e também os incentivou de diversas maneiras a que buscassem aprofundar os seus conhecimentos nessa área, reconhecessem e buscassem desconstruir os seus próprios preconceitos, alargando a sua visão e tendo uma nova postura frente à problemática.

Sabemos que a formação do professor deve ser contínua, pois sempre surgem novos conhecimentos e desafios a serem vencidos, ainda mais quando nos referimos à questão racial, assunto no qual trazemos preconceitos seculares e grandes feridas na sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Inaldete pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC / SEF, 2000.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A., LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda (EPU), 1986.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. 3ª Edição. São Paulo, Ática, 2000.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. UFRGS, Porto Alegre, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, 1989.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COTA, Maria Célia. *Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente..* UFSCar, São Carlos, Tese (Doutorado em Educação), 1997.

DAY, Christopher. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In ESTULA, Albano, NÓVOA, António (orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1993.

DEUS, Zélia Amador de. In: SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (orgs.). *Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional* . 3ª. edição, São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In MUNANGA, Kabengele, (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC / SEF, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação da discriminação racial*. UFMG, Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HENNEMANN, Mirian. Fenomenologia e psicologia em Amadeo Giorgi. in *Revista Pesquisa em Serviço Social*. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social, volume I, ano 1, 1990.

IANNI, Otávio. *Escravidão e racismo*. Hucitec, 1978.

LIMA, Ivan Costa / ROMÃO, Jeruse / SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros e a escola brasileira* . Florianópolis, N.º. 6 , Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

MACHADO, Vanda. In SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro_ (orgs.). *Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São PauloP: Cortez ,1992.

MELO, Regina Lúcia Couto; COELHO, Rita de Cássia Freitas (orgs.). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), 1988.

MONTEIRO, Hilda Maria; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Combate ao racismo e construção de identidades. In ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de, (orgs.). *Educação: pesquisas e práticas* .Campinas: Papyrus,2000.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC / SEF, 2000.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Rachel de. *Preconceitos, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado*. UFSCar, Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: 2001.
- SANT'ANA, Antonio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC / SEF, 2000.
- SANTOS, Gevanilda Gomes dos. In LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis :Nº.3, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1998.
- SANTOS, Ivair. In SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro_ (orgs.). *Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Ensino de Quinta a Oitava Séries*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª.edição, São Paulo: Cortez , 2000.
- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial e Didático (CED) e Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO),1995.
- SILVA, Ana Maria. In LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis :Nº.3, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1998.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.) *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa em educação com base na Fenomenologia. In *Revista Pesquisa em Serviço Social*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social, volume I, ano 1, 1990.
- SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Na margem negra do Rio: um estudo numa escola do subúrbio carioca

Luiz Henrique Da Silva Ramos

A pesquisa sociológica no Brasil, conforme Barcelos (1993), tem apontado o fator étnico/racial como variável importante de classificação dos indivíduos ao longo da

escala social. Na área de educação, vários estudos vêm mostrando a dificuldade da escola em lidar com as diferenças etno-raciais o que, no caso das escolas públicas, significa exclusão do sistema educacional de parcela significativa dos afro-descendentes. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é contribuir à reflexão sobre a possibilidade de elaboração de um tipo de educação escolar onde a diferença não mais se traduza em desigualdade social para grande parcela dos afro-descendentes.

As considerações contidas no presente texto derivaram do relatório final da pesquisa *Na margem negra do Rio: um estudo numa escola do subúrbio carioca*. O trabalho, desenvolvido para o II Concurso Negro e Educação⁴², teve como objetivo principal compreender como a introdução de parte das tradições culturais afro-brasileiras no espaço da escola interfere na formação identitária de alunos de escola pública localizada em subúrbio do Rio de Janeiro, considerando os fatores de inclusão e exclusão construídos socialmente.

A primeira parte do texto destina-se a um comentário sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa e à caracterização do projeto desenvolvido pela escola estudada. A segunda parte trata das relações etno-raciais na sociedade e na educação brasileiras. Numa terceira etapa discuto os conceitos de identidade(s) cultural(ais), coletivas e individuais. Na Quarta parte ressalto a relevância do contexto social estudado no processo de construção das identidades culturais. Por fim, teço algumas considerações produzidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

1. Metodologia e campo empírico

A fase inicial da pesquisa se constituiu na delimitação do tema e na constatação dos 'pontos relevantes' a serem observados. Estes pontos emergiram de uma proposição originada, por sua vez, de um exame da literatura referente a identidade e afro-descendência na área de Educação. Foram privilegiados, numa discussão bibliográfica inicial, os artigos produzidos pelo periódico *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* sobre a temática das relações etno-raciais no campo da educação.

A partir da leitura dos periódicos, pude constatar que poucos trabalhos ultrapassam os limites da denúncia sobre discriminação no espaço escolar. Desta constatação, veio a necessidade de encontrar uma escola que tivesse efetivamente introduzido em seu programa a temática da relação étnica e racial, assim como da diversidade cultural na sociedade brasileira. Tarefa não muito fácil, mesmo se tratando de uma cidade que possui fortes tradições culturais de base afro-brasileira. Entretanto, a escola escolhida possui "raízes" que a liga fortemente à História social e cultural dos afro-descendentes no Rio de Janeiro.

No final do ano de 1975, sob idealização do sambista Antônio Candeia Filho, foi fundado o Grêmio Recreativo de Artes Negras Escola de Samba Quilombo, cujo objetivo era o de preservar as raízes culturais afro-brasileiras. Não se tratava, entretanto, de um projeto visando a guetificação do afro-descendente e o seu isolamento em comunidades fechadas. Buscava, antes, ser uma organização sócio-cultural engajada na luta pela igualdade social, sem que isso ferisse o respeito pelas diferenças étnicas, culturais,

⁴² II Concurso Negro e Educação. Organização: Fundação Ford, Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (Anped) e Ação Educativa.

sexuais ou religiosas, nem representasse ameaça de descaracterização ou extinção das tradições culturais afro-brasileiras.

Desde 1997, uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada no bairro de Acari⁴³, adota a proposta de Candeia inserindo-a no seu projeto político-pedagógico, desenvolvendo, paralelamente aos conteúdos disciplinares e vinculado ao "G.R.A.N.E.S Quilombo" e ao "Grupo de Capoeira Quilombo Nagô", projeto que objetiva o cultivo de parte das tradições culturais afro-brasileiras (capoeira, samba de roda, maculelê..).

Como consta em seu Projeto Político e Pedagógico, a escola busca valorizar o branco, o índio e o negro como "formadores de cultura(s)". Desenvolve, junto ao currículo formal um "projeto comunitário", facultativo aos alunos da escola e extensivo à comunidade extra escolar, onde os alunos têm aulas de canto e toque (percussão), maculelê, capoeira e samba de roda. Busca nestas atividades resgatar a dimensão histórica dos ritmos e da capoeira, o que implica em recorrer a um passado de discriminação e resistência vivido pela população afro-brasileira. Além disto, oferece aulas de comunicação e expressão (onde os alunos são incentivados a compor), acompanhamento social (onde aparece mais fortemente a discussão sobre discriminação racial, de classe e de gênero), construção de instrumentos e matemática financeira.

Uma vez encontrada a escola que atendesse minha proposição inicial e iniciada a observação, foram aparecendo vários questionamentos, derivados do diálogo entre a discussão teórica preliminar e a realidade concreta do campo empírico. No processo de observação, meu olhar inicial foi configurando e circunscrevendo questões mais específicas que orientaram a coleta de dados. São elas:

* Quais as práticas pedagógicas utilizadas pela escola no combate à discriminação racial e na valorização da imagem dos afro-descendentes na sociedade brasileira? Qual a repercussão que tal prática tem entre os alunos?

* Há uma interação entre as atividades desenvolvidas pela escola (curriculares ou extra-curriculares) com as experiências dos alunos? Os profissionais e/ou voluntários que atuam na escola utilizam as manifestações culturais de referência dos alunos no desenvolvimento de atividades? Como os professores vêm temáticas como discriminação racial e cultura(s) afro-brasileira (s) no espaço da escola e no currículo?

* Pode a inserção de manifestações artísticas de origem afro-brasileira na escola, quando articuladas às disciplinas curriculares e ao contexto local, favorecer o desenvolvimento de um sentimento positivo de consciência etno-racial nos afro-descendentes- sendo capaz, inclusive, de superar o estigma imposto pelo ambiente social?

Como procedimento metodológico para coleta de dados foram utilizados observação e entrevistas. Ao todo foram entrevistadas 15 pessoas, organizadas em dois grupos. Um composto de profissionais que trabalham no projeto comunitário e/ou na escola. Neste grupo foram entrevistados professores (4), a Diretora, a Coordenadora pedagógica e o Mestre de Capoeira. A seleção dos professores entrevistados obedeceu o seguinte critério: professores que dão aulas em disciplinas do currículo formal (2) e professores que

⁴³ Apenas para situar o bairro no contexto da cidade, segundo dados extraídos da reportagem "A África é aqui. A Europa Também"(série Retratos do Rio, O Globo, 25/03/2001) o bairro do Acari é apontado como o de pior índice de Desenvolvimento Humano da área urbana da cidade, segundo pesquisa realizada entre 1995 e 1999 pelo IPEA, ONU e apoiada pela Prefeitura da cidade. Criado em 1990 pelos economistas Mahbub Ul Haq e Amartya Sen, o índice de desenvolvimento humano (IDH) permite comparar as condições de vida em diferentes áreas usando dados sobre renda, saúde e educação dos habitantes. No relatório carioca, o IDH levou em conta a renda familiar per capita, expectativa de vida, taxa de alfabetização de maiores de 15 anos e escolaridade média

lecionam simultaneamente no currículo formal e no projeto comunitário (2). O segundo grupo foi composto por 8 alunos entre 15 e 19 anos que estudam ou estudaram na escola e participam ou participaram do projeto comunitário.

2- Sociedade brasileira, relações etno-raciais e Educação

A constância do debate sobre classificação de cor no Brasil, como podemos constatar na tabela abaixo, sugere que estamos dentro de uma sociedade extremamente complexa em termos de relações étnicas e raciais. Para Araújo (1987) esta dificuldade de classificação, e as múltiplas definições para a afro-descendência, revelam o quanto fator étnico e racial é compreendido pelo brasileiro como sendo de fundamental importância à sua identidade.

Tabela 1

Distribuição da população brasileira por cor- Série histórica

Cor	1890	1940	1950	1960	1980	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
Amarela ***		0,7	0,8	0,8	0,8	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Branca	44,0	63,5	61,7	61,0	54,8	54,0	54,2	54,4	55,2	54,4	54,0	54,0
Indígena ***		***	***	***	***	***	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2
Parda	41,4	21,2	26,5	29,5	38,5	40,1	40,1	40,1	38,2	39,9	39,5	39,9
Preta	14,6	14,6	11,0	8,7	5,9	5,4	5,1	4,9	6,0	5,2	5,7	5,4

Fonte: Tabela publicada no relatório desigualdade racial no Brasil- IPEA (2001), organizada a partir dos dados dos censos demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999. Até 1980 a população amarela estava classificada na categoria "outros".

As Identidades culturais de grupos e indivíduos são forjadas histórica e socialmente. No caso dos afro-brasileiros não são construídas somente pela hereditariedade biológica, mas também por uma combinação de fatores, onde se incluem (com destaque) as condições sócio-econômicas e culturais. No entanto, mesmo a questão sócio-econômica sendo um fator de grande importância quando se fala de discriminação étnica/racial, o racismo não pode ser reduzido à questão da desigualdade econômica. Para Munanga (1996) ele é a destituição da humanidade, que a mobilidade social não resolve, embora contribua significativamente para a diminuição do preconceito. Ainda segundo este autor, o racismo no Brasil possui uma estratégia específica e atua sem demonstrar sua rigidez- opera implicitamente. A crença de que somos uma democracia racial está propagada em todo tecido social e influencia um grande segmento de nossa sociedade. Discutir a questão da discriminação racial e pluralidade étnica, entre nós, ainda é visto como um tabu pois... *“na cabeça de muitas pessoas...é contraditória a idéia de que somos o país da democracia racial”*(p. 215).

Muitas das tensões existentes no interior da sociedade são trazidas e se reproduzem, em princípio, dentro do espaço escolar. Refletir sobre as relações étnicas e raciais dentro da escola, passa antes por compreender a complexidade das relações sociais contemporâneas e as relações etno-raciais no Brasil. Para se refletir sobre as diferentes realidades sociais e culturais no Brasil e os rumos que a educação vem tomando no

país, é necessário voltar o olhar para o nosso passado na tentativa de compreender como algumas “permanências históricas” (raízes de nossa sociedade excludente) se manifestam hoje na nossa história, promovendo o alargamento da distância social e econômica entre as elites dominantes e as camadas populares formadas, em grande parte, por afro-brasileiros.

Diversidade regional e cultural, cidadania, exclusão e inclusão social, currículo, avaliação, fracasso escolar, política neoliberal, evasão, parâmetros curriculares, temas transversais. Todos esses termos ou conceitos estão interligados e são constantemente citados quando se fala hoje em democratização da educação. Muitas vezes, essas expressões acompanham falas que discursam do presente para o presente, e esquecem que, sendo a educação uma construção social e histórica, está vinculada a questões não só atuais como também traz com ela heranças de nosso passado, como a superioridade dos valores ocidentais e cristãos, políticas de privilégios, má distribuição de renda e submissão econômica e política a outros países.

Os maiores problemas da educação hoje em nosso país não se restringem somente ao espaço da escola. O fracasso escolar, principalmente na maioria das instituições públicas dos grandes centros urbanos, está, embora não exclusivamente, ligado a um fracasso social mais amplo, articulado à má distribuição de renda e à exclusão social cultivados historicamente entre nós (Arroyo, 2000). Na última década o discurso político adotado principalmente pelo governo federal caminha no sentido de atribuir modernidade ao que existe de mais atrasado no país. Em nome da inserção no livre mercado global omite-se a extrema desigualdade social, associada a um “racismo velado”, que foi plantada e cultivada ao longo dos 500 anos de uma história ainda hoje ingrata à população majoritariamente composta por afro-descendentes, que habita em grande parte os subúrbios e as favelas das regiões metropolitanas dos principais centros urbanos. Entretanto, mesmo admitindo-se que as maiores causas do fracasso escolar não estão dentro das instituições escolares, não devemos isentar totalmente a escola da luta por uma sociedade mais justa e democrática.

2.1 Relação etno-racial e educação

Conforme os dados do IBGE apresentados abaixo na tabela 2, referentes a Pesquisa Nacional por Amostras de domicílios (PNAD), os anos médios de estudo da população afro-brasileira inserida no mercado de trabalho é consideravelmente inferior aos da população classificada como branca.

Tabela 2

Anos médios de estudo da população ocupada por cor

	1992	1999
Parda	4,40	5,20
<i>Preta</i>	<i>4,00</i>	<i>5,20</i>
<i>Branca</i>	<i>6,70</i>	<i>7,60</i>

FONTE: IBGE/PNAD. (1992 e 1999)-----

A relação entre diferenças étnica e racial e o desempenho na educação é conseqüência de vários fatores. Nas escolas que recebem principalmente a população mais desfavorecida, muitas vezes se forma o que Pinto (1993) classifica como “ideologia da impotência: o professor percebe seus alunos como não educáveis, as escolas por sua vez a não ser em ações isoladas não desenvolvem um trabalho constante e sistemático de valorização do “afro-descendente”, embora muito se tenha produzido academicamente sobre o tema. Em geral, os professores admitem a existência das diferenças, porém esta constatação só contribui para desvalorizar os patrimônios culturais dos alunos de afro-descendência no contexto em que atuam.

Atualmente, as crianças e adolescentes afro-descendentes, por se posicionarem em sua grande maioria dentro das camadas mais carentes da população, em conseqüência do grande desequilíbrio na distribuição de riquezas existente em nosso país, representam o maior número de menores abandonados das maiores cidades brasileiras. Esta realidade suscita-nos três breves colocações. Uma é a de que, por serem economicamente desfavorecidos, as crianças e jovens afro-descendentes abandonadas são o deprimente reflexo de uma carência institucionalizada relacionada à ausência da família, do Estado e de todas as condições que poderiam favorecê-la na transformação de sua condição de vida inicial⁴⁴. A segunda diz respeito a que, uma vez colocadas nessas condições, estas crianças e jovens passam a ser vistas como risco à “ordem” ratificando esta imagem histórica que vincula o afro-descendente à pobreza e a marginalidade.

A outra consideração possível, conseqüência das outras duas, é que a imagem construída socialmente que liga o afro-descendente à marginalidade e à inferioridade social pode ter grande peso na formação da imagem que ele tem de si mesmo, sendo motivo freqüente, de negação de sua origem etno-racial. Uma das maiores questões que se apresentam para quem pensa o universo escolar é como garantir a igualdade social sem ferir o respeito pelas diferenças etno-raciais. As tensões sociais entre os indivíduos na formação de suas identidades que ocorrem no universo extra escolar são trazidas pelos alunos e são reproduzidas (e produzidas) no interior da escola. Em linhas gerais, um dos maiores problemas colocados aos pesquisadores em educação no Brasil é o da compreensão de como dentro da escola as diferenças culturais permanecem articuladas à reprodução e a produção do quadro de desigualdade que exclui socialmente etnias e culturas historicamente marginalizadas. Considerando então o contexto brasileiro, uma vez reconhecendo-se a diversidade social e cultural brasileira, não podemos deixar de somar a essa diversidade as questões políticas atuais ligadas às questões sócio-econômicas.

Historicamente, dentro do pensamento europeu ocidental, do qual, mesmo em contexto social distinto, nós, latino-americanos, ainda somos reprodutores, o ideal de cultura, de civilização concentra-se na imagem do homem branco. Também historicamente, a escola se constituiu como um dos principais espaços de preservação desse ideal de ser humano, um dos grandes mecanismos através

⁴⁴ Vale ratificar que a questão do racismo, como já foi dito anteriormente, não se esgota na questão econômica.

do qual se expressa, cultiva e recria uma espécie de política de introjeção dos valores tidos como ideais pelas camadas dominantes. É indispensável, tendo em vista o avanço do reconhecimento da pluralidade sócio-cultural brasileira, revermos, no contexto educacional, esta visão eurocêntrica de idealização do atributo etno-racial branco como exclusiva referência positiva no processo de construção das identidades culturais.

Desconstruirmos, em nossos currículos escolares, o mito da democracia racial é, em princípio, reconhecermos as raízes das tensões sociais dentro da sociedade brasileira, considerando suas diferenças etno-raciais, regionais e culturais. É, portanto, preciso assumir que a heterogeneidade cultural, antes de ser a negação da nacionalidade, é a assunção de que as culturas que aqui existem e interagem são partes dela. Uma vez aceita a queda do mito da homogeneidade étnica e cultural, é necessário ainda refletir como nossos passado e presente se juntam, como lados distintos, de um igual processo de cultivo de uma sociedade que perpetua secularmente a exclusão social dos afro-descendentes, e como a educação pode contribuir para reversão deste quadro.

3. O jogo das identidades culturais

O recente crescimento da discussão sobre identidade cultural, tanto individual quanto coletiva, fez com que tendências muito diferentes caminhassem no sentido de difundir a idéia da realidade multicultural das sociedades atuais. Dentro deste quadro, a identidade cultural de um indivíduo inserido em uma sociedade complexa deixa de ser entendida como uma herança recebida de um único grupo social ao qual ele pertence originariamente.

“ Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, pura, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado a priori em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico desta identidade” (Couche, 1996- pag.192).

Para Konder (2001), pertencemos todos à grande comunidade humana. Entretanto, não devemos confiar que essa comunidade universal e abstrata seja capaz de dar conta das práticas sociais cotidianas que se fazem campo de tensão, mediação e interação entre grupos e sujeitos. Além disto, o indivíduo isolado, compreendido genericamente apenas na comunidade humana universal, sente-se só em meio a uma diversidade de “mundos sociais” produzidos pela humanidade. Sua “voz”, dificilmente será ouvida isoladamente. Necessita, em função disso, uma vez que um grupo de indivíduos parece constituir-se num conjunto muito mais forte do que suas partes singulares separadas, buscar formas de associação a comunidades particulares e instituições⁴⁵ com as quais

⁴⁵ **Instituição** deve ser compreendida como grupo social organizado em torno de idéias, projetos e interesses, contidos em um conjunto de regras pré-estabelecidas por lideranças e/ou coordenações, que orientam as ações de seus membros (ex.: partidos políticos, escolas, organizações religiosas, movimentos sociais)

se identifique, e por intermédio das quais possa criar formas de socialização imediata que o possibilite identificar-se, na prática, dentro da pluralidade humana. Ao resistir ao processo de individualização, associa-se a agrupamentos humanos que aos poucos desenvolvem um sentimento de pertencimento e, em muitos casos, constroem uma identidade de grupo. Nesse sentido, os grupos sociais assumem a função de mediação entre o indivíduo (singular) e a humanidade (universal)- (Konder 2001). Esses agrupamentos humanos passam a ser os lugares onde, segundo o autor, *‘os indivíduos conscientes ou inconscientemente’*- dentro da relativa liberdade de escolha- estão dispostos a abrir mão da relativa autonomia individual em busca dos seus pares. Unem-se aos que com eles se identificam em determinados aspectos, ainda que no interior dos grupos possa haver divergências entre os atores. Para Konder (2001):

“ As comunidades particulares se constituem num movimento que pode enriquecer a comunidade humana, levando-lhe algo que ela precisa vitalmente para não se esvaziar em abstração: a diversidade concreta da condição humana, presente na diferença das culturas , bem como nas distintas experiências da vida comunitária...

O que é fundamental é que essas comunidades particulares, para funcionarem como mediadoras entre a singularidade dos indivíduos e a universalidade do gênero humano, não se fechem sobre si mesmas, não se ossifiquem, não se enrijeçam”. (P. 21)

Neste sentido, podemos tomar como pressuposto a idéia de que a construção de uma identidade cultural passa, necessariamente, pela associação do ator social a grupos humanos com os quais se identifica. Entretanto, o autor nos atenta ao risco do “comunitarismo”, aos perigos dos grupos sociais deixarem de exercer a ‘função mediadora’ entre o universal e o particular e passarem a estabelecer uma identidade coletiva fechada sobre si mesma, a partir da tentativa de isolamento. Nesses casos, as identidades coletivas podem produzir algumas conseqüências.

Uma é a supervalorização do comunitário, onde a perda da ‘função mediadora’ leva os grupos a não articularem-se com o macro-social, ratificando desta forma a estrutura que muitas vezes os oprimem. Outra é a negação incondicional do que vem de fora, nestes casos se caracterizam pelo esforço de redução máxima da interação ou, no extremo, pela hostilidade a todos os elementos que não pertencem ao que é considerado pelo grupo como uma única cultura e/ou valor possível. O diferente passa a ser o negativo, fonte do mal, contra o qual me protejo dentro de comunidades ‘enrijecidas’.

A ‘universalidade humana’ em que vivemos está impregnada de valores, crenças e concepções de mundo heterogêneos, criados pelas atividades humanas, desenvolvidos e organizados por grupos sócio-culturais que interagem , dentro de um “jogo de negociação” que pode produzir diferentes resultados que vão, por

organizados). Ao passo que **comunidade** pressupõe uma interação menos normatizada entre os indivíduos, na medida em que as regras de convívio entre seus membros são menos rígidas. Comunidade será aqui definida com um significado mais restrito do que de fato poderia conotar sociologicamente, referindo-se apenas ao local geográfico.

Instituições e comunidades podem ser detentoras de uma identidade coletiva e serão, quando não houver necessidade de distinção, definidas de forma geral como **grupos sociais**.

exemplo, da hibridização cultural, passando pela estigmatização de atores sociais marginalizados pelos grupos hegemônicos e chegando ao extremo do fanatismo. Contudo, seja qual for o caso, todo processo de interculturalidade⁴⁶, se caracteriza como uma relação de tensão e atinge, inevitavelmente, aspectos políticos que não podem ser subestimados.

Manuel Castells (2000), admitindo que a construção social da identidade de grupos e instituições está marcada por uma relação de poder, propõe três formas e origens para a construção das identidades coletivas:

- Identidade legitimadora: introduzida pelos grupos dominantes da sociedade no intuito de expandir seu domínio em relação aos demais atores sociais. Possui um caráter homogenizador das diferenças existentes dentro de determinado contexto. Se aplica às diversas teorias do nacionalismo e, no caso do Brasil, podem ser traduzidas na construção do mito da “democracia racial”.
- Identidade de resistência: construídas por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação; se apresenta como espaço de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que norteiam a lógica legitimadora da sociedade. No entanto, as identidades de resistência podem esbarrar nos riscos do comunitarismo já mencionados anteriormente.
- Identidade de projeto: Nascem de uma resistência inicial dos grupos, porém admitem um caráter dinâmico e interativo entre as identidades e se utilizam, para Castells, de aspectos históricos, políticos, econômicos, biológicos, geográficos, culturais que unem indivíduos dentro de instituições e comunidades. Entretanto, nenhum destes elementos isolados são capazes de conferir identidade. Eles são combinados, em proporção que varia de acordo com o contexto social, em torno de projetos sócio-culturais desenvolvidos por atores sociais, que se valendo de um material cultural ao seu alcance, produzem uma identidade capaz de redefinir seus lugares na sociedade e buscar a transformação de toda estrutura social.

Quanto ao processo de elaboração da identidade individual, ele deve ser compreendido como uma construção contínua que leva em consideração a heterogeneidade de grupos existentes no interior das sociedades complexas e a diversidade dos vínculos sociais que os indivíduos estabelecem com os vários grupos com os quais se relacionam (família, escola, religião, círculos de amigos de distintas origens sociais, etc...). Contudo, o trânsito do indivíduo na sociedade que contribui na sua formação identitária não é totalmente livre e arbitrário. Neste processo, devemos levar em conta dois fatores.

O primeiro, já discutido acima, é a forma como as comunidades e instituições por ele freqüentadas se representam e são representados pela sociedade mais ampla. Se, por um lado, as pessoas se socializam e interagem em seus ambientes comunitários locais (a cidade, os subúrbios); por outro , Identidades locais entram em interseção com outras fontes de significados e reconhecimento social (Castells, 2000).

⁴⁶ O termo intercultural será utilizado em lugar de multicultural pois supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas.

O segundo fator é o relativo impedimento de trânsito imposto pelo contexto social onde o indivíduo se encontra. Para Hall (1996), as identidades individuais são formadas e transformadas constantemente em relação com as formas pelas quais somos representados e nos representamos nos sistemas culturais que nos cercam. Todavia, embora a pessoa possua uma certa margem de manobra na formação de sua identidade, não podemos deixar de levar em conta que a compreensão dos caminhos percorridos por ela na construção cultural de si própria não deve desconsiderar o contexto sócio-histórico onde se dá a relação entre as diferenças (gênero, classe social, etnia/raça⁴⁷, religião...), nem como esse contexto impõe dificuldades ao trânsito. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser adquirida ou perdida.

Partindo, então, do pressuposto de que os indivíduos se inserem em organismos sociais que preexistem a sua ação sobre eles, podemos admitir que nós humanos somos seres de certa forma educados socialmente a partir de um presente que se configura, em parte, como herança de um passado que nos remete quase sempre a uma inserção primária a comunidades e/ou instituições detentoras de valores, códigos e signos de identificação e que estão conectados a ampla rede de relações sociais. A construção da identidade do indivíduo se faz, portanto, no interior de contextos específicos, que privilegiam características sócio-culturais hegemônicas e ideais, numa determinada estrutura social dominante, em detrimento de determinados aspectos inferiorizados dentro de um quadro hierárquico de valores elaborados historicamente (Hall,1996). A supervalorização de determinadas características sócio-culturais, em prejuízo de outras, constitui um terreno propício para preconceitos que por vezes se externalizam socialmente em diversas formas de discriminação.

4. Cidade, estigma, identidade(s) e educação

Uma vez que o espaço urbano é organizado, ou se expande arbitrariamente, obedecendo como critério orientador uma relativa categorização sócio-econômica dos seus habitantes, a localização da instituição escolar passa a ser um dado relevante na tentativa de compreender como uma escola pública, inserida em uma complexa rede de relações sociais, contribui para a formação de identidade(s). Neste capítulo teço algumas considerações sobre o contexto social onde a escola se insere, caracterizo a escola pesquisada, descrevo os caminhos percorridos ao longo da pesquisa e finalizo analisando as entrevistas de professores e alunos da escola.

⁴⁷ O termo etnia, ainda que por si só não baste para conferir identidade a grupos ou pessoas, serve para descrever um determinado segmento populacional de um dado contexto social que conserva um certa solidariedade. Antes de ser um simples agrupamento de indivíduos, é uma agregação de pessoas que se vinculam por experiências compartilhadas e por terem origens e interesses comuns. Quanto a “raça”, parece remeter-nos aos atributos dados “naturalmente” a um determinado grupo, tendendo a esgotar-se em sua conotação meramente biológica. No entanto, o que se pode verificar na sociedade brasileira é que as características físicas são empregadas como símbolos de distinção social. A raça, entre nós, não se esgota no fator biológico, mas também simboliza, no plano do imaginário social, atributo de status social e de poder político (Cashmore, 2000). Parece que entre nós há uma tendência de superposição dos dois conceitos, na medida em que etnia e raça se articulam. Neste caso, a idéia de atributo etno-racial, aqui entendido como fator contribuinte à formação de identidades culturais, me parece mais apropriada.

A cidade, como espaço social e historicamente construído, produz significados e é sentida e vivida por diferentes grupos e indivíduos de forma diversificada, sendo portanto laboratório de relações sócio-culturais onde se processam identidades coletivas e individuais. A construção do espaço urbano antes de ser alheia às questões sociais, é o resultado de conflitos entre os interesses e valores de atores antagônicos (Castells,1999), cujos critérios de organização, numa sociedade capitalista, tendem, com maior ou menor dificuldade, de acordo com a capacidade de organização e interação dos grupos discriminados, a seguir sobretudo os interesses econômicos e culturais de suas elites dirigentes.

“No morro os sem trabalho surgem a cada canto. Vêzes, por êsse tristonho acampamento de miséria, os infelizes se reúnem e põem-se a declarar suas sinas:

— E o meu Alfredo, coitado, que também já vai para quatro meses, não encontra o que seja para trabalhar! Na semana passada foi ver se assentava praça de soldado na polícia. Diz que também lá não há vaga. Uma terra tão rica e a gente a morrer de fome sem trabalho! Govêrno mau, que manda buscar gente fora, quando aqui sobra gente. Govêrno que não cuida de nós. Sorte madrasta que nos persegue desde que aqui nascemos!

Ouvimos perto, entanto, alguém que fala:

—É, mas isso não pode, eternamente, continuar assim. Cansa-se afinal, de sofrer e de penar. Isso não pode continuar assim!

A tirada não é uma tirada de humilde, filha da santa fé que ensina o homem a sofrer e a resignar-se ante a injustiça e ingratidão do mundo...

Faz-se um grande silêncio , um silêncio profundo. Não se ouve, entre as bôcas que aí estão, uma só palavra de queixa, um suspiro ou um protesto, não obstante, mentalmente, estão todos repetindo aquela frase audaciosa e aflita que ficou no ar e que cada um sente se tivesse nascido do seu próprio cérebro.

— Isso não pode ficar assim”.(Luiz Edmundo,1957, -p.248/249)

Em “*O Rio de Janeiro do meu tempo*”, ao descrever o morro de Santo Antônio no início do século XX, Luiz Edmundo relata a fala dos moradores e sinaliza para o fato de que a ocupação do espaço urbano pelas camadas populares se deu, inicialmente, à margem de um Rio que em termos de política urbanística não se preocupou com a população mais pobre composta basicamente por ex-escravos preteridos do recém inauguradomercado de trabalho capitalista. Um outro aspecto importante a ser destacado é o fato (que se faz presente em todo processo de crescimento da população da cidade) de detreminadas áreas, principalmente os morros, se caracterizarem como áreas de excluídos e de ausência do estado. Isso torna a citação acima, um século mais tarde, lamantavelmente familiar a história carioca do presente.

O fato é que as transformações da metrópole carioca nos últimos anos, parecem ter contribuído para a manutenção da extrema desigualdade social, dificultando a integração de determinadas áreas ao contexto da cidade e inviabilizando parcialmente

a interação de alguns atores, social e culturalmente estigmatizados. Constantes transformações no espaço urbano, seja por intervenção do Estado ou crescimento populacional desordenado, orientaram, consciente ou inconscientemente o fluxo maciço de afro-descendentes para os subúrbios cariocas ao longo do século XX. O esvaziamento econômico da cidade com a perda do status de capital federal e o posterior processo de desindustrialização, que fez com que o crescimento do mercado de trabalho fosse incompatível com o aumento populacional e, mais recentemente, a ‘explosão’ da violência urbana relacionada ao narcotráfico, constituem fatores que operam também no nível das mentalidades e contribuem para o reforço e adaptação aos novos tempos do estigma sobre a população afro-descendente moradora dos morros e favelas chamados de ‘áreas de risco’⁴⁸. No imaginário social, a pobreza ainda é aproximada à criminalidade, e esta, por sua vez, associada principalmente à maioria dos 2,1 milhões de descendentes das senzalas e quilombos que se espalharam em pouco mais de um século pela periferia do Rio de Janeiro e região metropolitana.

“A contribuição do negro para a formação da identidade cultural da cidade foi imensa. Porém, na hora da divisão do bônus do desenvolvimento, os chamados afro-descendentes levaram a pior...Os programas de intervenção urbana no Rio, desde o prefeito Pereira Passos, sempre procuraram retirar as populações pobres, principalmente os negros, das áreas centrais da cidade” (Marcelo Paixão -Instituto de Economia da UFRJ- jornal “O Globo” de 31/03/2001 na série “Retratos do Rio”)

Alguns estudos realizados no país, ao tratar da discriminação etno-racial remontam e associam imediatamente o passado escravista ao presente para explicar a desigualdade social entre a população branca e a de afro-descendência. Contudo, tão importante quanto rever o passado que fornece as bases de nossa sociedade desigual e racista, é buscando compreender os mecanismos através dos quais o estigma sobre a população afro-descendente se mantém ao longo de mais de cem anos, findada a escravidão, é que podemos desenvolver ações educativas visando contribuir na superação do quadro de discriminação que remete a maioria da população de descendência afro à base da ‘pirâmide social’ brasileira.

“minha cor é absolutamente negra, eu não sou amarelo, não sou azul e não sou branco. Eu sou... sou carioca filho de nordestinos...sou, para outras pessoas, eu sou moreno, um pouco amarelado, mas eu sei que não sou branco, porque quando pego sol eu escureço, então não existe nem amarelo, nem azul, existe negros e brancos, então eu sou negro...eu sempre tive essa opinião formada, não é de agora, não é de antes, não é de depois. Isso é desde de quando nasci...nunca me senti rejeitado por ninguém, talvez eu tenha sido rejeitado pelas pessoas, mas eu não me senti ”⁴⁹ (Depoimento do aluno H)

⁴⁸ Este termo, primeiramente desenvolvido pelas autoridades de segurança policiais, é hoje amplamente utilizado pelo senso comum para se referir as áreas de altos índices de violência associada ao narcotráfico.

⁴⁹ O estudo não quis definir quem são “naturalmente” os afro-descendentes, mas buscou compreender o significado de recorrer a identificação da afro-descendência. Foi preciso levar em conta como o aluno se vê, e como sua auto-representação interfere na formação de suas identidades culturais. Vale dizer que a maioria dos

Se a discriminação étnica e/ou racial está presente em nossa sociedade, ela não se manifesta da mesma forma nos diversos lugares. Pode diferir das áreas urbanas para as rurais ou mesmo se expressar de forma diferente em Salvador, no Rio e em Porto Alegre, o que nos leva a considerar as especificidades regionais como fator relevante. Mesmo considerando que a contribuição acadêmica no combate ao racismo brasileiro passa por pensá-lo em toda sua abrangência, através de um esforço conjunto entre educadores e cientistas das áreas das chamadas ciências humanas e sociais, acredito que a eficácia do trabalho dos pesquisadores só será possível com um certo grau de precisão nas análises etnográficas, históricas ou sociológicas. O panorama da cidade do Rio de Janeiro nos desautoriza, por se tratar de uma realidade social extremamente complexa, pensá-lo de forma homogênea. No interior da metrópole há grandes diferenças de posições sociais entre bairros e mesmo entre favelas. Com uma população (quase 6 milhões) maior que a do vizinho Uruguai, as questões sociais internas conjugam-se ao impacto do processo excludente da “globalização seletiva”⁵⁰ característico das metrópoles latino-americanas. Como afirma Canclini (1999):

“...algumas megalópoles da América latina como cidades globais, as transformações que nelas ocorrem têm como principais focos geradores processos intrínsecos derivados do desenvolvimento desigual e das contradições destas sociedades: migrações maciças, contração do mercado de trabalho, políticas urbanas de habitação e de serviços insuficientes para expansão do espaço urbano, conflitos interétnicos, deterioração da qualidade de vida e aumento alarmante da insegurança” (1999-p.17/18)

Pensar historicamente a organização do espaço urbano no Rio de Janeiro ao longo da inserção do Estado brasileiro no capitalismo, bem como suas conseqüências sociais, parece ser necessário à compreensão do papel do afro-descendente dentro do cenário carioca pós escravidão. Contudo discutir as implicações econômicas e sociais do processo de urbanização na cidade não caberiam nos limites do presente trabalho. Permito-me, entretanto, destacar alguns aspectos que considero de importância na aproximação do contexto social, afim de ressaltar a relevância de tal contexto e da escola na formação das identidades culturais dos alunos afro-descendentes da escola pesquisada.

A pobreza e a criminalidade, por vezes separadas, por outras combinadas, porém freqüentemente vinculadas aos afro-brasileiros são elementos operantes no plano da mentalidade social que, atendendo a múltiplos discursos e acompanhando as constantes transformações históricas, partem das diferentes teorias que orientaram as ações do Estado ao longo do século XX, atingem o imaginário coletivo e chegam aos nossos dias como um dos principais fatores de

entrevistados se auto-representam positivamente como negros a partir dos referenciais da(s) cultura(s) de origens afro-brasileiras, que na escola é restituída de sua dimensão histórica.

⁵⁰ Para Canclini... “De modo semelhante às cidades do primeiro mundo, muitas urbes latino-americanas- ao mesmo tempo em que são laboratórios de uma multiculturalidade degradada- se desenvolvem como núcleos estratégicos da inovação comercial, informática e financeira que dinamiza o mercado local ao incorporá-lo aos circuitos transnacionais.” (Consumidores e cidadãos-1999 pg. 18)

reforço da discriminação nos grandes centros urbanos. Em pesquisa realizada em bairro da periferia carioca Zaluar (1993) afirma que:

“Estas manifestações incontroláveis de violência podem ser chamadas de guerra. Mas é uma guerra que se dá principalmente entre jovens e pobres e negros ou mestiços” (Zaluar, 1993, p.12)

No início do século XX foram adotadas pelas autoridades responsáveis pela administração pública a máxima de que a população afro-descendente, da então capital e principal cidade do país, era uma ameaça a ordem e ao progresso econômico e social brasileiro. Hoje, parecem ter re-introduzido no imaginário coletivo a idéia de “classes perigosas”. Antes tendo origem biológica, hoje os discursos sobre criminalidade apontam como consequência da marginalidade os ambientes sociais mais pobres da cidade. Porém, uma vez que as áreas mais carentes, em decorrência de fatores históricos de exclusão, são compostas majoritariamente por afro-descendentes, realimentam o imaginário social reforçando a combinação pobreza/desqualificação cultural/criminalidade. Esta realidade deixa profundas marcas no processo de formação das identidades dos afro-descendentes moradores das regiões mais pobres da cidade, na medida em que continuam a ser as principais vítimas de restrição do mercado de trabalho⁵¹ e da repressão policial.

“Os PMs me pararam e me pediram para abrir as pernas e botar a mão na parede. Aí meteram a mão no meu bolso pegaram minha carteira para ver o documento e perguntaram aonde eu ia. Disse que estava voltando do trabalho. Eles não acreditaram, aí eu dei o número do telefone e eles de celular ligaram para minha firma. Fiquei com maior vergonha depois. Para eles, neguinho subindo o morro é viciado, bandido”. (Depoimento do aluno C)

Conforme Silva (1998), a “*presença negra*” foi motivo de preocupação da polícia na época da Coroa portuguesa, do Império, da Primeira República e chega aos nossos dias como preocupação decorrente do inchaço populacional e a consequente escassez do mercado de trabalho. Parece ter se naturalizado entre nós a idéia de que as freqüentes explosões de violência e a criminalidade ‘vindas de baixo’ são sintomas de degeneração moral decorrente da pobreza. No entanto, quase sempre esta violência tem sua origem “de cima para baixo”. Partem, sobretudo dos setores dirigentes da sociedade de onde são entoados discursos que atravessam décadas e possuem, dentro do objetivo de proteger o Estado e suas elites, a capacidade de se resignificar e se perpetuar no cotidiano social .

O poder do estigma étnico e territorial sobre parcela da população carioca não pode ser negligenciado. Se se pode afirmar que não existe segregação dentro do espaço urbano e que o trânsito dos afro-descendentes é aqui mais flexível se comparado aos EUA, em contrapartida este argumento não sustenta mais o mito do paraíso da mestiçagem. Basta olharmos para os dois ‘Brasis’ de Santos (2001):

⁵¹ Conforme Santos (2001), ao citar reportagem do Jornal “O dia” de 11/08/96, pesquisa realizada na orla turística do Rio de Janeiro em bares, restaurantes e churrascarias constatou que dos 318 empregados de 33 estabelecimentos apenas 1 era negro.

“O que salta aos olhos são os agrupamentos raciais em cada um dos dois Brasis. No Brasil moderno e desenvolvido, a ausência do negro é quase absoluta. Por outro lado, no Brasil das chacinas e da miséria, que nos reduz a um dos países mais atrasados do planeta, a presença do negro é sólida, vigorosa, majoritária e dramaticamente consistente”
(Santos, 2001, p. 82)

O sentimento de indignidade que recai sobre alguns habitantes do Brasil das *‘chacinas e miséria’* quando externalizado nos seus cotidianos, parece atingir as relações interpessoais e dificultar ainda mais sua relação com a sociedade como um todo. No caso da periferia do Rio de Janeiro, “ser” afro-descendente e morador de determinadas regiões do subúrbio, é ser no imaginário dessa mesma população excluída, em alguns casos, quase que “naturalmente” condenado àquela condição precária. Se as identidades culturais dos indivíduos são elaboradas a partir do trânsito do ator social entre os diversos grupos por ele frequentados, a restrição ao trânsito imposta por fatores sócio-econômicos, quando associados pelo imaginário à questão etno-racial, se constitui num elemento relevante na formação das identidades das crianças e jovens. De acordo com os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano da cidade do Rio de Janeiro, a cidade possui alto índice de assassinato de jovens entre 15 e 29 anos, e esta realidade tem como principal vítima os afro-descendentes com até oito anos de estudo pertencentes as classes mais pobres. A discriminação e marginalização dos afro-descendentes na periferia carioca é também nutrida pela violência praticada pela polícia.

“Agora tem esse negócio de lei de racismo. Aí o tenente deu logo a dica quando a gente foi fazer blitz em ônibus. ‘pega um branco para fazer a média e vai no preto que é certo’ “ (conversa informal com policial militar que atua na região pesquisada)

O contexto social, onde foi desenvolvida a pesquisa, é fator extremamente relevante no processo de elaboração de identidades individuais. Em função da forte interferência do narcotráfico na região, morar e/ou frequentar Acari e vizinhança pode sugerir aos olhares exteriores situação de marginalização, o que interfere significativamente na relação de seus habitantes com as duas principais, e praticamente únicas, instituições do Estado que atuam (nem sempre pacificamente) no bairro : a polícia e a escola. Ser afro-descendente nos subúrbios cariocas tidos pelas autoridades de segurança como “áreas de risco”, em certos casos, rotula negativamente e favorece uma auto-imagem também negativa do indivíduo.

O fator etno-racial, é atributo significativo na formação de identidades culturais de indivíduos posicionados no que socialmente se convencionou chamar de “situação de risco”. Isso revela a necessidade de se desenvolver uma consciência etno-racial capaz de fornecer ao indivíduo instrumentos legítimos de luta contra o racismo ou qualquer outro tipo de discriminação. Quando não associados a grupos detentores de projetos sócio-culturais que desenvolvam, a partir de elementos da cultura local, positivamente suas identidades, estes indivíduos colocados numa condição extrema de inferioridade dentro da ordem social, têm sua identidade forjada de fora para dentro, criadas a partir de estigmas preconceituosos de onde se desenvolvem práticas discriminatórias que

enrijecem a estrutura social a partir de uma “desclassificação” externa, e da introjeção negativa por parte dos próprios atores, de suas potencialidades individuais. Neste sentido, a escola através do projeto comunitário, parece contribuir para fazer com que os alunos confirmem ao atributo etno-racial um caráter positivo. Os alunos entrevistados dão, em suas falas, sinais de que o contato com parte do patrimônio cultural de origem afro-brasileira interfere positivamente em suas auto-representações; « *eu fui modificado pelo projeto* », ... « *a cultura afro nas escolas, em qualquer outro lugar, vai esclarecer as pessoas e dá o respeito que ela merece* », « *... com ela eu aprendi a me defender, a defender as pessoas, defender minha posição como gente*”.

Por intermédio dos significados criados pelas representações é que atribuímos sentido à nossa experiência e ao que somos. São os sistemas simbólicos, nos quais se inserem os valores culturais, que permitem indivíduos e grupos dentro de uma relação de tensão intercultural construir e reconstruir suas identidades. Se partirmos do princípio de que a identidade cultural individual é o processo de elaboração de representações e significados, baseados em atributos culturais inter-relacionados, advindos da interação do ator social com grupos e ambientes sociais com os quais estabelece contato, a consciência etno-racial⁵² é o resultado da negociação de como me represento e como sou visto socialmente. Essa troca de olhares produz significados que envolvem uma relação de poder dentro da qual se pode detectar fatores de inclusão e exclusão. Pode ser tanto fator de fortalecimento, quanto fator tido como negativo quando é introjetada a imagem socialmente construída que, entre nós, associa o afro-descendente à pobreza, exclusão e criminalidade.

5. Considerações finais

A carência sócio-econômica e o papel do tráfico na região pesquisada podem interferir na formação das identidades e na relação que seus habitantes estabelecem com a instituição escolar. As questões externas que derivam da exclusão social afetam profundamente o trabalho desenvolvido pela escola, o que parece contribuir para a reprodução de um ciclo que conjuga carência sócio-econômica, baixa escolaridade, falta de emprego e estigmatização. Vale mais uma vez repetir, no entanto, que não são os indivíduos excluídos os principais produtores da violência social. São eles, antes, as vítimas preferenciais de uma violência que, tendo origem na extrema desigualdade social e numa suposta desqualificação cultural, subjuga uma considerável parcela da população carioca, composta em sua grande maioria por afro-descendentes, a uma condição de extrema exclusão social.

Em minha análise dos dados coletados pude perceber que a relativa restrição do trânsito ao âmbito comunitário, imposta por fatores sócio-econômicos e o estigma

⁵² A expressão consciência etno-racial será aqui entendida como reconhecimento por parte de indivíduos e grupos, do atributo étnico e racial como critério de classificação na estrutura da sociedade. Ela é o produto da relação de poder entre dois ou mais grupos classificados de forma hierárquica no interior de uma dada sociedade em função de aspectos raciais. Estas relações de poder penetram nas relações sociais e culturais criando significados e práticas que se manifestam nas relações desiguais entre indivíduos e grupos (Hanchard, 1998).

etno-racial, podem ser um atributo significativo que dificulta a formação de identidades dotadas de uma consciência que favoreça a mudança na condição de vida inicial. A exclusão externa, não combatida com ações educativas emancipatórias, funciona como fator limitador das possibilidades individuais na sociedade mais ampla. Contribuintes à formação de identidades, a característica etno-racial associada ao estigma territorial, parece produzir como efeito- em alguns casos- a assunção da afro-descendência como fator limitador de suas possibilidades.

Embora a superação do quadro de exclusão do ambiente social pesquisado ultrapasse, em muito, as possibilidades da educação escolar, a escola pública pesquisada tem sua contribuição a dar.

Segundo a LDB (1998) a arte, antes vista pela educação como mera prática recreativa, agora se apresenta como área de conhecimento através da qual indivíduos e grupos podem expressar idéias, sentimentos e aspirações. Tomando como premissa a possibilidade de utilização da arte como forma de expressão de indivíduos e grupos, pode a inserção de manifestações artísticas de origem afro-brasileira na escola, quando articuladas às disciplinas curriculares e ao contexto local, desenvolver um sentimento positivo de consciência etno-racial nos afro-descendentes, sendo capaz, inclusive, de permitir a superação do estigma imposto pelo ambiente social?

Um argumento tido como positivo, tanto pelos que defendem, quanto os que criticam o mito da democracia racial, é o da valorização de aspectos culturais de origem afro-brasileira em grande parte do país. Estes elementos culturais, no entanto, destituídos de suas trajetórias históricas, são incorporados hoje ao que se chama genericamente de “patrimônio cultural brasileiro”. A valorização destas manifestações, quando muito, criou a imagem “carnavalizada” dos afro-descendentes. Aos poucos desvinculadas de seus principais produtores e cooptadas pela indústria cultural, a valorização destas expressões artísticas não veio acompanhada da melhoria efetiva da imagem historicamente construída dos afro-descendentes na sociedade.

Dentro da análise dos dados coletados pode concluir que a(s) cultura(s) pode(m) existir independentemente da consciência de identidade, ao passo que as identidades coletivas de instituições necessitam de traços culturais comuns, capazes de desenvolver no indivíduo um sentimento de pertencimento ao grupo. A introdução de manifestações culturais afro-brasileiras pode não fornecer elementos para o desenvolvimento de uma consciência etno-racial dos alunos afro-descendentes. O samba, a capoeira, ou quaisquer que sejam as expressões culturais isoladamente como atividades no espaço escolar podem reduzir-se a mera recreação cuja relevância social limita-se ao êxito assistencialista de “*tirar as crianças e jovens das ruas*”. Entretanto, me parece que estas manifestações culturais, introduzidas com acompanhamento de suas trajetórias históricas e ressignificadas em torno de um projeto de identidade coletiva, têm uma função educativa a cumprir, que é o de permitir aos alunos pensar o atributo etno-racial como fator positivo na formação de sua identidade cultural, além de rever a partir

de uma outra perspectiva, a trajetória e contribuição dos afro-descendentes na composição da sociedade brasileira.

Podemos considerar que a prática de elementos artísticos de origem afro-brasileira, na medida em que são parte do referencial cultural de grande parcela da população atendida pela escola, se apresenta como valiosa estratégia educativa em torno da qual pode-se desenvolver a auto-estima e contribuir positivamente para a auto-representação dos alunos. Na contribuição ao desenvolvimento de identidades individuais, e se valendo de elementos da cultura de referência local, a escola estudada busca construir uma identidade coletiva capaz de conferir ao atributo etno-racial, no caso dos afro-descendentes, uma conotação positiva na formação de suas identidades culturais. Ao introduzir elementos culturais de base afro-brasileira, a escola não tem a proposta, o que penso ser correto, de criar uma educação voltada para os afro-descendentes mas, na medida em que busca resgatar a trajetória histórica de determinadas manifestações culturais, oferece a possibilidade de refletir e repensar o papel dos afro-descendentes na plural sociedade brasileira. Entretanto me parece necessário atentar para os riscos de cair nas dificuldades encontradas por propostas curriculares alternativas. O primeiro risco possível é o de desenvolver atividades ‘pontuais’ dentro do calendário escolar, visando contemplar o segmento discriminado da população apenas em datas específicas. O segundo risco é o de propor um currículo específico, compensatório, que dirigido a grupos compostos por um número significativo de alunos socialmente inferiorizados dentro das relações de poder estabelecidas socialmente venham a substituir a educação escolar formal. Verifica-se atualmente a proliferação de projetos culturais na área de educação não-formal, no entanto eles não podem ser elaborados contra a escola. É preciso pensarmos a possibilidade de construção de projetos de educação não formal numa perspectiva que busque ao mesmo tempo não ser uma risco à educação escolar nem ser um simples receptor de estudantes excluídos socialmente. Se faz necessário refletir sobre tais projetos educativos como um lugar de referência de uma educação que, elaborada como forma de adição gradual da cultura de referência e de temas socialmente relevantes na educação escolar, seja capaz de fornecer elementos de emancipação a indivíduos e grupos.

Sobre a contribuição da escola na formação das identidades culturais dos alunos, entendendo que a escola tem a função tanto de preservar valores quanto de permitir o desenvolvimento de um caráter transformador nos educandos, devemos concebê-la como lugar de encontro não só das diferenças, mas também de encontro do passado com as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que caracterizam o presente. Entretanto, o passado pode ser apropriado de diferentes formas. Para Hobsbawm (2000) ele é uma dimensão permanente da consciência humana. Segundo o autor, o « passado social formalizado», na medida em que ganha status de ‘história oficial’, tende a fixar padrões para o presente. Neste sentido, refletir sobre o presente de indivíduos e grupos marginalizados consiste em repensar e ressignificar o passado objetivando a possibilidade de desenvolvimento de novas consciências a partir de um distanciamento dos padrões que, buscando legitimidade numa história de dominação, encontram-se ‘cristalizados’ na contemporaneidade.

Atualmente muito se tem discutido sobre ações afirmativas na área de educação para afro-descendentes. Entretanto, as discussões acerca do tema quase sempre reduzem-se ao debate sobre política de cotas nos cursos universitários. O que na minha compreensão ajuda momentaneamente, mas não resolve a questão. Se tomarmos o conceito de *ação afirmativa*⁵³ como ações que buscam fornecer instrumentos de luta na vida competitiva, fornecendo o mínimo de igualdade na luta, e compreendermos que estamos inseridos em um país onde diversas culturas interagem, devemos entender que ações afirmativas devem ter inicialmente a proposta não só de favorecer indivíduos economicamente desfavorecidos, como também afirmar identidades, o que no caso dos afro-descendentes consiste em conferir ao atributo etno-racial um caráter positivo como elemento configurador de suas identidades culturais. Esta parece ser uma tarefa principalmente do ensino básico.

Ao pensarmos numa proposta educativa, que vise fortalecer indivíduos e grupos historicamente excluídos, penso ser importante privilegiar três momentos: o primeiro é, admitindo a possibilidade de uma identidade coletiva às instituições escolares, a adoção de uma proposta de identidade de projeto, nos termos de Castells (2000), que vise a valorização de elementos culturais que possam contribuir positivamente na auto-representação de indivíduos e conseqüentemente no fortalecimento das identidades culturais de grupos discriminados. O segundo é o de desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam ao indivíduo não só perceber-se inserido num ambiente social marcado pela diversidade, com o qual interage, mas também compreender os mecanismos de dominação a que está submetido. O terceiro momento é o desenvolvimento de ações educativas emancipatórias que sejam capazes de fornecer ao indivíduo instrumentos legítimos para a superação do quadro de discriminação e subordinação, sem perder de vista a idéia de que as identidades culturais interagem e, enquanto construções históricas, possuem um caráter dinâmico, sendo portanto, passíveis de transformações.

Vivemos um período em que muito se tem questionado sobre o papel social e político da educação escolar. Se queremos contribuir na transformação da escola em um espaço de relação menos desigual entre as diferenças me parece necessário tomar como um dos pressupostos básicos a idéia de que se tratando de seres humanos, ser diferente não equivale possuir a qualidade da alteridade. As diferenças, são antes, partes de um todo, composto por seres singulares, que é o que caracteriza a humanidade como plural. Devemos assumir que *'ser diferente'* não é ser o *'outro'*, mas o *'mesmo'*, que para além das distinções biológicas e psíquicas, se reveste de concepções de cultura, política, religião etc. tão distintas que cria a diversidade dentro da humanidade. É preciso, por fim, não perder de vista que *'ser'* humano é nos reconhecermos diferentes dentro da heterogeneidade humana, sem que isso fira os princípios da igualdade social e da liberdade de manifestação política, nem represente um critério de classificação de indivíduos e grupos dentro de uma determinada sociedade.

⁵³ O conceito de *ação afirmativa* é aqui concebido a partir de Gomes (2002). Para o autor *ações afirmativas... "definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física"*(p. 128)

5. Referência bibliográfica

Araújo, Tereza Cristina N.- A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)N.63 (1987)

Arroyo, Miguel G.- Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos- Em aberto V.17 N.48 (2000)

Barcelos, Luiz Claudio- Educação e desigualdades raciais no Brasil. Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas) N.86 (08/93)

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (Secretaria de Educação Fundamental)- **Parâmetros curriculares nacionais**- terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais - (DF- 1998)

Canclini, Néstor García- **Consumidores e cidadãos** : conflitos multiculturais da globalização. Ed. UFRJ (RJ- 1999)

Cashmore, Ellis- **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Selo Negro (SP-2000)

Castells, Manuel- **O poder da identidade**. Paz e terra (SP-1999)

CIEP Antônio Candeia Filho- **Projeto Político e Pedagógico** (2001)

Cuche, Denys- **A noção de Cultura nas ciências sociais**. EDUSC (SP- 1999 [1996])

Edmundo, Luiz- **O Rio de Janeiro do meu Tempo**-v.2 Conquista (RJ- 1957)

Gomes, Joaquim Barbosa- **Ações afirmativas** : aspectos jurídicos [in : Racismo no Brasil]Ed.Peirópolis (SP-2002)

Hall, Stuart- **A identidade cultural na pós modernidade**. DP&A (RJ-2000 [1992])

Hanchard, Michael George- **Orfeu e o poder** :O movimento Negro no Rio e São Paulo. EDUERJ (RJ- 2001)

Henriques, Ricardo- **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA)- 2001

Hobsbawm, Eric- **Sobre História**. Cia das Letras (SP- 2000)

Konder, Leandro- **A questão da ideologia**. (mimeo- 2001)

Munanga, Kabenguele- **As facetas de um racismo silenciado** [in: Raça e diversidade- Lília Moritz Shwarz e Renato da Silva Queros (orgs)] Edusp (SP-1996)

Pereira, João Baptista Borges- **Identidade étnica e socialização**- Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) n.63 (1987)

Pinto, Regina Pahim- **Movimento negro e educação do negro**: a ênfase da identidade- Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)N.86, (08/93)

Retratos do Rio (série)- Rio de Janeiro, Jornal “O Globo” (25/03/2001;31/03/2001)

Santos, Hélio - **Discriminação racial no Brasil**- Anais dos seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Ministério da Justiça (DF 2001)

Silva, Jorge da- **Violência e racismo no Rio de Janeiro**. EDUFF (Niterói 1998)

Zaluar, Alba- **A criminalização de drogas e o reencantamento do mal**- Revista do Rio de Janeiro/ UERJ-N. 1 (1993)

REPERTÓRIOS CULTURAIS, IDENTIDADES ÉTNICAS E EDUCAÇÃO EM TERRITÓRIO DE MAIORIA AFRODESCENDENTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS⁵⁴

Maria Batista LIMA⁵⁵

Este trabalho originou-se da pesquisa “Repertórios culturais e educação nos territórios de predominância afrodescendente sergipanos”, desenvolvida no povoado Mussuca, no município sergipano de Laranjeiras”. A pesquisa teve como objetivos mapear os repertórios culturais afrodescendentes dessa localidade e apontar as possibilidades de utilização desses repertórios na prática pedagógica das escolas locais a partir da análise das expressões desses repertórios na percepção e na vivência de membros da comunidade. Como unidades de análise a percepção dos sujeitos entrevistados sobre os repertórios culturais e sobre as identidades étnicas da comunidade; a relação desses repertórios com a afrodescendência e as atividades apontadas pela comunidade como de origem africana. O estudo, do tipo

⁵⁴ Texto produzido a partir da pesquisa “Repertórios culturais e educação nos territórios de predominância afrodescendente sergipanos”, realizada entre ago/2001 e ago/2002, a partir do projeto aprovado no 2º Concurso Negro e Educação, realizado pela ANPEd/ Ação Educativa/ Fundação Ford.

⁵⁵ Bolsista contemplada no 2º Concurso Negro e Educação, mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e doutoranda em Educação pela PUC-RJ.

qualitativo, foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com membros da comunidade e observação participante. A pesquisa foi realizada entre ago/2001 e ago/2002, a partir do projeto aprovado no 2º Concurso Negro e Educação, realizado pela ANPED/Ação Educativa/ Fundação Ford. Considerando a amplitude do estudo realizado, no presente trabalho nos propomos apenas a apresentar as bases teórico-metodológicas da pesquisa realizada, contextualização sucintamente essas bases com reflexões acerca do campo de estudo.

Palavras –chaves: repertórios culturais – afrodescendências – identidades – educação – território de predominância afrodescendente

O projeto desenvolvido originou-se da demanda percebida durante a pesquisa para a dissertação do Mestrado em Educação, cursado na UERJ, em 1999/2000. O aprofundamento sobre as concepções de repertórios culturais afrodescendentes e sua articulação com a educação na Mussuca, se apresentou como uma questão instigante, de movimento necessário para se pensar a problemática do tratamento da diversidade étnico-cultural no contexto da escola. Essa visão veio somar-se à outras iniciativas de desenvolvimento e reconhecimento das temáticas de interesse da população afrodescendente brasileira, tendo em vista que a realidade dessa população tem sido marcada, historicamente, inicialmente pelo escravismo a pós este, pelo etnocentrismo e racismos persistentes predominantes na sociedade brasileira. Racismos e etnocentrismo que configuram instrumentos de opressão, definidores das desigualdades sócio-econômicas que inferiorizam as etnias afrodescendentes (pretos e pardos).

Numa visão dialética, o estudo buscou em primeiro lugar, discutir as categorias básicas do estudo, partindo da concepção de afrodescendência – etnia – identidade afrodescendente – comunidades remanescentes de quilombos - constituindo a partir daí uma concepção de repertórios culturais afrodescendentes. Esse aprofundamento foi feito a partir da releitura dos referenciais dessas categorias, bem como por autores que se contrapõem a essa ótica.

Os racismos, instrumentos de opressão disseminados no pensamento e nas práticas sociais brasileiras, têm sido apontados nas pesquisas como razão dos mais baixos indicadores sociais sobre os afrodescendentes, incidência que se configura nas discriminações no mercado de trabalho, na mídia, no contexto educacional e nas demais relações sociais (TRINDADE, 1994; PAIXÃO, 2000; OLIVEIRA, 1999).

Considerando o espaço da escola como espaço de produção e fomentação da cultura, e atentando para os indícios de uma forte predominância afrodescendente, expressas tanto nas estatísticas de maioria afrodescendente, como nos pensamentos, nas relações, na cultura do trabalho e na cultura da festa vivenciadas pela comunidade pesquisada, desenvolvemos o interesse pela explicitação dos repertórios culturais afrodescendentes na Mussuca, povoado do Município de Laranjeiras, em Sergipe, de aproximadamente 2500 habitantes, conhecido nos discursos externos à comunidade como

“*Lugar de Preto mais Preto*” ou de “*Africano Legítimo*”. Soma-se a esse interesse o de apontar as possibilidades de inserção desses repertórios culturais na prática escolar. .

A pesquisa realizada sob a perspectiva dialética, numa “*concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto*”.(FRIGOTTO, 1994:76.), toma o universo pesquisado e seus sujeitos como parte de um contexto onde os aspectos históricos e políticos são constituintes dos aspectos culturais processados.

Sob o enfoque qualitativo, a partir das construções de MINAYO (1996) acerca da importância da compreensão do sujeito de estudo como parte de um mesmo processo histórico e da crítica e da dúvida como matrizes do conhecimento, desenvolvemos a pesquisa usando como suporte a produção de ANDRÉ (2001) e LÜDKE & ANDRÉ (1986) sobre a pesquisa qualitativa em educação.

Na realização da pesquisa utilizamos as técnicas metodológicas da observação participante e da entrevista semi-estruturada. Consideramos a pertinência da observação participante, por implicar numa certa interação do pesquisador com a situação estudada, sendo ele o principal instrumento de coleta e análise dos dados. Isso possibilita à pesquisa deste tipo uma construção dinâmica, flexível, onde é cabível a revisão de questões, de sujeitos e de metodologias no decorrer da pesquisa.

Buscamos compreender a interpretação dos sujeitos da comunidade pesquisada em suas relações interpessoais e materiais, tomando como pressupostos a idéia de que sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado são autores de um mesmo processo, em que pesquisados e seu ambiente serão as principais fontes de dados e do material interpretativo, como também consideramos a primazia do processo sobre o produto e as interpretações dos sujeitos pesquisados importante espaço na pesquisa pretendida. Para dar conta dessa perspectiva optamos pela abordagem qualitativa, com um estudo de influência etnográfica delimitado no campo educacional pela produção de Marli André e Menga Lüdke.

Este tipo de estudo, além de envolver o trabalho de campo, o que resulta na aproximação do pesquisador às pessoas, situações, eventos e locais, e na observação em sua manifestação mais natural possível. Para isso, segundo ANDRÉ (2001), o período de realização do levantamento de dados é variável, indo desde semanas até meses ou anos, dependendo das condições de inserção, do material coletado, entre outros fatores.

Os procedimentos metodológicos do estudo foram: ampliação da revisão bibliográfica, observação participante, em visitas contínuas à comunidade, em diferentes contextos do cotidiano educacional, social e cultural e entrevistas a membros da comunidade escolar (alunos, professores), membros dos grupos culturais (São Gonçalo e Samba de Parelha) e membros da comunidade (pais de alunos e líderes comunitários).

2 – Concepções teóricas do estudo: afrodescendência, etnia e identidade

O quadro teórico do presente estudo teve como eixo central as temáticas afrodescendência, culturas negras e educação. A partir de leituras sobre essas categorias definimos os demais conceitos constituindo assim o arcabouço teórico do trabalho proposto. Como primeira categoria elegemos o enfoque de afrodescendência, que se vincula a opção pela perspectiva de etnia, ao invés da corrente de raça trabalhada por alguns autores. Esses conceitos, afrodescendência e etnia, se configuram em numa ótica político-cultural, construída na relação histórica de uma ascendência africana diversa, marcada pela trajetória de luta e exploração no âmbito do escravismo e racismo e pelos referenciais processados nessa trajetória. Sendo assim, a etnia passa a ter um caráter

político, cuja constituição encontra-se articulada à história do grupo social, numa abordagem mais dinâmica do que os critérios da língua ou traços fenotípicos (ANSELLE, 1985); (SODRÉ, 1983, 1999).

As etnias afrodescendentes brasileiras são então demarcadas pelas raízes históricas sócio-culturais e políticas que marcam a formação populacional brasileira no contexto do escravismo e do racismo.

Segundo GUIMARÃES (1999) a raça “*é um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais*”. Embora a concepção de raça social desse autor, construída a partir dessa definição, traga uma grande contribuição à abordagem dos estudos sobre afrodescendência, por se contrapor ao enfoque biossocial, optamos pela perspectiva de etnia, por compreender que a problemática objeto do nosso interesse de estudo se dá no centro da cultura ampla, transcendendo a questão do combate ao racismo. Esta opção busca uma inserção nas questões da base material e imaterial produzida pelas populações.

Abordamos o tema da base africana na cultura brasileira de forma contextualizada na história sócio-político da população de origem africana na sua relação com essa ancestralidade. A referência de raça social apresenta dificuldades neste enfoque, pois tem limite na avaliação do legado africano. Ao examinarmos a historiografia crítica brasileira vemos que esta ainda apresenta alguma dificuldade em lidar com a definição de cultura africana e afrodescendente, estando esse problema presente nas abordagens clássicas da história brasileira, que expõem a cultura dos escravizados no Brasil como subcultura. Fato que ainda não foi suficientemente criticado e modificado.

Refletimos que uma vez que a ciência demonstrou que a raça biológica foi uma manipulação ideológica, eurocêntrica, com finalidade de dominação, a raça biológica também foi socialmente construída, sendo que a transição da categoria raça biológica para raça social ainda não estabelece suficiente distanciamento nos conceitos para facilitar a desconstrução dos racismos biologizantes que ainda circulam na sociedade brasileira. Ela precisaria de mais estudos sobre os seus significados no contexto do pensamento científico e do imaginário social.

O conceito de raça social nos parece carecer de mais explicações sobre outros enfoques, sendo que no presente nos parece reclassificação bem mais elaborada das concepções eugenistas de raça, ou seja, do ponto de vista dos conceitos o que temos é que, tanto o conceito de raça biológica, quanto o de raça social, foram social e culturalmente construídas, sendo que a segunda encontra-se, assim, atrelada à primeira.

Do ponto de vista dos Movimentos Negros, o apego à formulação de raça social se dá para se contrapor à esquerda, que não reconhece a propriedade do pleito dos problemas particulares dos afrodescendentes fora de uma visão reducionista do marxismo estruturalista, existindo uma polêmica na qual a esquerda diz que o problema é social.

Na seqüência, os Movimentos Negros, para dar a tonalidade da existência de uma problemática particular não universalista, afirma que o problema é racial e se apega à questão da raça social, saída que não necessariamente precisava ter sido dada. Primeiro, que nos enfoques dados pela esquerda precisa se questionar qual problema racial que não é social, político. Os Movimentos Negros poderiam, contudo, terem optado por desfazer-se do conceito raça, seja social ou biológica, e trabalhado a diferença pela teoria da dominação e por aí validar a existência de populações afrodescendentes e eurodescendentes, com particularidades históricas, explicativas de possibilidades sociais diferenciadas e injustas. Parece-nos, ademais, meio complicado considerar que, no cotidiano das relações sociais e da luta pelas políticas de promoção de equidade, estejamos sempre a pensar sob a ótica da

“raça social” negra. Isto limita a elaboração de políticas públicas fora da ótica dos combates aos racismos.

Desse modo, consideramos a categoria etnia menos conflituosa, sócio-historicamente situada e abrangente da multiplicidade identitária que compõe a população de origem africana neste país. Esta abordagem, a nosso ver, atende melhor aos nossos propósitos devido ao maior distanciamento dos biologismos do passado, que ainda mantém seus resquícios no imaginário popular e por ser mais abrangente no acolhimento da diversidade das identidades afrodescendentes e dos dispositivos de base africana que vieram para o Brasil.

Nesse sentido, atende a colocação de MUNANGA (2001) de multiplicidade das etnias oriundas da África e sua complexa diversidade na existência atual brasileira, o que nos leva a postura teórica de tratarmos de etnias e identidades afrodescendentes, considerando como eixo destas, os dispositivos de base africana, presentes em suas constituições. São esses dispositivos e as novas criações deles advindas que, na concepção de MUNANGA (1996), se constituem nas africanidades brasileiras.

As identidades e identidades afrodescendentes, contextualizadas dentro do quadro teórico anteriormente delineado, são pensadas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re) construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; dispositivos processados nas relações sócio-culturais, políticas e históricas que se deram a partir do seqüestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil.

Assim, ao se considerar as identidades como imbricadas na semelhança a si próprio e como identificação com o outro, elas se constituem no foco central das relações sociais; seja ela considerada em caráter individual ou social, "*a identidade é sempre socialmente atribuída, socialmente mantida e também só se transforma socialmente*". (Meneses, 1992:183).

Vendo as relações sociais como processos situados no tempo, no espaço e nas condições materiais e construções simbólicas operadas pelos sujeitos sociais em condições históricas específicas, é pertinente situar a constituição dessas identidades nessa dinâmica. Sendo a identidade uma construção sócio-histórica, foram de especial importância a produção de SODRÉ (1985, 1999), de MUNANGA (1999), de HALL (1997) e de CASTELLS (2001) para o entendimento do panorama teórico dessa categoria, situada hoje nos debates acerca das desigualdades e diferenças, bem como nos trabalhos sobre multiculturalismo que tem se ampliado nessa última década.

Recorrendo a HALL (1997) encontramos três concepções de identidade, que são a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.⁵⁶

Temos que esta terceira postura em certa proporção converge para as concepções que elegemos como a mais representativa da realidade pesquisada, pois o sujeito pós-moderno, de identidades múltiplas e dinâmicas, decorrente das transformações ocorridas na sociedade, seria levado a assumir identidades em contínua formação, imbricadas socialmente e culturalmente na necessidade de nos reconhecermos, nos entendermos e nos explicarmos.

As perspectivas pós-abolição das elites brasileiras constituíam a construção de uma Unidade Nacional, na qual o negro não cabia e os imigrantes se enquadrariam nos

56 Segundo o autor a primeira concepção, do sujeito do Iluminismo centra-se na individualidade da pessoa humana, numa relação do eu consigo próprio, enquanto a concepção sociológica baseia-se na interação do sujeito com a sociedade, numa relação mediada pela cultura do mundo vivido.

valores nacionais. Ações são empreendidas para garantir esse projeto, desde a instituição da ideologia do branqueamento passando pelas leis de obrigatoriedade da língua portuguesa nas escolas dos imigrantes até os mecanismos de invisibilização e de imobilização dos afrodescendentes brasileiros que ainda persistem. Assim:

"... os movimentos étnicos, inclusive dos negros, devem sucumbir. A construção da identidade nacional apaga as especificidades das raças.(...) O mito da democracia racial servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais" (AMADO, 1995:138, apud MENDES PEREIRA, 1999:17).

Ao abordar a temática da identidade CASTELLS (2001), a concebe com um processo de construção de significados com base em um conjunto de atributos culturais, inseridos na história, geografia, pela memória coletiva e em todas as relações que são processadas e que são marcadas por relações de poder. Partindo destas relações, ele propõe três formas de construção de identidade: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

Segundo o autor supracitado, a identidade legitimadora é aquela construída a partir das instituições dominantes da sociedade com o fim de expandir sua dominação em relação aos dominados. Já a identidade de resistência, se constitui como foco de resistência e enfrentamento por parte dos sujeitos sociais ou grupos estigmatizados e/ou desvalorizados. Por último, ele propõe a concepção de identidade de projeto, como identidade construída a partir de uma redefinição de posição na sociedade, com cunho de transformação social, ou seja no cerne na cultura política é uma construção que ganha contornos de instituição político-cultural e social de sujeitos ou grupos no conjunto das relações na sociedade. Ainda segundo Castells (2001) essas identidades na maioria das vezes tem um caráter dinâmico, fluido, no qual o trânsito em suas diferentes concepções é muito corrente, sendo perceptível uma articulação da identidade de resistência para a identidade de projeto. Neste caso, é pertinente para nós, pensarmos no território pesquisado no trânsito entre a identidade de resistência e a identidade de projeto, pois a construção da identidade da comunidade, sócio-historicamente constituída nas relações processadas durante a fuga ao escravismo e como enfrentamento / embate com o racismo parece denotar uma expressão e vivência identitária demarcada pela recorrência a relação comunitária e a valorização do legado cultural e material dos ancestrais como forma de enfrentar o racismo que lhe é direcionado enquanto grupo étnico-social. Ao mesmo tempo, nessa fase da realidade social essas identidades de resistência estão direcionando os grupos para uma busca de transformação não só numa concepção fechada como comunidade, mas encaminhando novas relações no contexto social no qual se insere. Ao se pensar como parte do contexto da sociedade racista brasileira e como sujeito de transformação dessa sociedade a comunidade pesquisada nesse estudo, se pensa enquanto componente de uma identidade social de projeto, como elemento de transformação da sociedade em que vive.

Focalizando a fundamentação teórica no campo da afrodescendência, pensamos as identidades afrodescendentes, construídas a partir de constituintes de matrizes africanas em sua história sócio-político e cultural, e das relações que se configuram na vivência em sociedade. Consideramos que a sua existência e as suas formas de representação têm as marcas das relações desenvolvidas ao longo dos séculos de exploração coordenada pelo escravismo e racismos. Portanto, as identidades têm um caráter histórico e cultural.

As formulações de SODRÉ (1999:34), explícita na citação abaixo, completam a nossa percepção de identidade.

“Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “ si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente.”

É importante perceber que a construção conceptual de SODRÉ estabelece um contexto relacional simbólico, que vai além dos preceitos do cristianismo eurocêntrico. Ao tempo que centra sua dinâmica de constituição identitária nas referências ancestrais ao referir-se à ação destes nas relações concretas, enfatiza a relevância do reconhecimento social na construção de nossa identidade. Nesse sentido consideramos a importância, não só da afirmação do “eu” na constituição da auto-estima que motiva o desenvolvimento, mas da explicitação do “nós” a partir dos referenciais ancestrais afrodescendentes positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada.

É preciso considerar que a sociedade brasileira tem se constituído sob a égide de uma cultura da desigualdade, na qual os colonizadores europeus e os seus descendentes brasileiros têm tentado de diversas formas levar a autonegação e ao extermínio físico e identitário a parcela afrodescendente da sociedade brasileira através de estratégias que escamoteadas pelo mito da democracia racial secularmente tem solidificado não só uma visão inferiorizante dos valores culturais de base africana, mas a inferiorização social implícita e explícita dos sujeitos afrodescendentes nos diversos campos da sociedade. Inferiorização que se concretiza tanto na discriminação direta quanto na ausência de políticas de equidade de condições de desenvolvimento para esta população.

Apesar desse panorama, estrategicamente engendrado pelas elites para a manutenção de uma estrutura homogeneizante e falseada da constituição identitária brasileira, consideramos que essa pluralidade existente se concretiza nas diversas abordagens do nosso cotidiano, de existência plural, complexa que não permite a visão de uma cultura ou identidade negra ou afrodescendente unitária, monolítica (MUNANGA, 2001). Com base no exposto, é que ratificamos a pertinência da opção teórica pelo enfoque de afrodescendência e etnia como um campo teórico que permite visualizar e lidar com a multiplicidade que envolve a ascendência africana na sociedade brasileira.

Estando as identidades, relacionadas não só com o conhecimento como com o reconhecimento social temos a caracterização das identidades afrodescendentes como elementos políticos e históricos. A dimensão do embate político que envolve as identidades afrodescendentes se expressa desde os movimentos por tratamento digno e liberdade no passado de escravizados até os diversos movimentos reivindicatórios e de produção cultural que se dão nos diversos campos de atuação da sociedade. Dentre esses movimentos podemos destacar os movimentos das Comunidades Remanescentes de Quilombos não só pela titulação de suas terras, mas pelo reconhecimento da especificidade de sua ancestralidade africana e pela expressão de suas produções culturais específicas. Do mesmo modo as reivindicações e iniciativas por ações político-culturais contra a concentração da população afrodescendente nos bolsões de miséria, de subempregados, desempregados, analfabetos.

Nessa vivência, imersas nas contradições que cerceia, mas possibilita um constante recomeçar, vivemos paradoxalmente a ambigüidade dos valores ora positivos, ora negativos que são atribuídos aos afrodescendentes. A não representatividade que nos tem sido

imposta imbrica em identidades não - manifestas, em benefícios negados e em dignidade aviltada. Dessa forma, o racismo brasileiro através das restrições excludentes produz o material de sua justificativa, legitimação, sustentando um processo de inclusão inferiorizante, que articula classe, gênero e etnia, impondo aos sujeitos afrodescendentes uma subvalorização dos valores de base africana e a concentração nas piores condições sócio-econômicas e políticas da sociedade.

Atentando para o caráter subjetivo e inconclusivo das concepções de ideologia e de fato social, e fortalecendo a característica social e cultural intencional dos conceitos, bem como o caráter relacional que compõe as identidades, recorremos a APIAH (1997:243 - 248):

"Toda identidade humana é construída e histórica (...) Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vem junto com toda identidade. (...) as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades. (...) florescem a despeito do que chamei de nosso "desconhecimento" de suas origens."

Existe também nesta expressão a questão das lutas políticas como formadoras das identidades e de suas expressões. É neste patamar que se pode entender a luta entre a identidade afrodescendente e eurodescendente.

Desse modo é que a identidade do euro-brasileiro é em parte a expressão das elites brancas, centrada na sua estética e valores, produzindo uma anulação das outras etnias pela universalização dos seus valores. As forças econômicas e políticas dominantes servem para impor o padrão cultural e o limite de representação permitido ao outro nesse jogo de poder, tornando as questões étnicas de difícil percepção, por vezes tidas como inexistentes.

Por outro lado, as identidades afrodescendentes continuaram florescendo, a despeito dos moldes impostos, resignificando seus valores étnico-culturais, criando seus próprios processos de ação, enfrentando as estratégias de isolamento e inclusão diferenciada e inferiorizante, explicitando os mitos criados, estabelecendo-se enquanto componente ativo do espaço social.

No campo das identidades afigura-se, não somente a problemática da existência ou inexistência de uma ou várias identidades particulares, mas do significado político delas. Remetendo a colocação de APIAH (1997) sobre a historicidade, as afinidades culturais e a multiplicidade identitária cuja expressão brota da relação com o outro, consideramos que as identidades afrodescendentes da Mussuca encontram-se predominantemente marcadas pelas relações com a diversidade identitária com a qual se relaciona.

Embora os discursos das vizinhanças sejam de que a comunidade até duas décadas atrás era bastante fechada, e de que lá existem "*africanos legítimos*", consideramos assim, como DANTAS (1988) e SODRÉ (1983), que não existem culturas puras, identidades endogâmicas no nosso contexto; mas sim identidades afrodescendentes múltiplas, complexas, cujos contornos foram marcados, em sua constituição e expressão, pelas relações políticas e sócio-culturais estabelecidas historicamente.

Nessa perspectiva não temos uma comunidade isolada nem em sua própria representação nem em nossa análise sobre a representação dos seus membros. A comunidade mussuquense sempre se refere à sua história estabelecendo contrapontos com outras comunidades, seja das vizinhanças, como o Cedro⁵⁷, seja com a sede do município (o

⁵⁷ Comunidade vizinha à Mussuca, cujos moradores são, predominantemente, descendentes de sertanejos de pele clara. Depoimentos dos sujeitos sociais da Mussuca falam de uma resistência de relacionamento entre

“outro” mais referido na expressão identitária), seja com outras comunidades sergipanas ou do país. O que acontece é que a questão política da configuração coletiva desse território, através de uma história compartilhada forjou uma expressão político-cultural da predominância afrodescendente na comunidade, assumida por quase totalidade dos entrevistados, mesmo por aqueles de pele mais clara e que no contexto da ideologia do branqueamento seria tomado como “moreno claro”.

Desse modo, os repertórios identitários afrodescendentes, expressos na vivência das tradições e manifestações culturais e do saber popular incorporado ao cotidiano conseguem se manter, apesar da influência da mídia e dos racismos presentes nas relações. É preciso ressaltar que a comunidade não se encontra isolada do mundo, ao contrário; além de estabelecer relações com as comunidades vizinhas e lidar com as contradições étnicas, políticas e culturais dessas relações, o conhecimento dos seus membros encontra-se articulado com a realidade nacional e internacional, haja vista os exemplos da referência de alguns jovens da comunidade aos benefícios da legislação anti-racista, como suporte na luta deles contra a discriminação e as referências aos artistas negros como referência de beleza.

Embora não seja a totalidade dos pesquisados, as evidências nos contam de identidades afrodescendentes mais fortalecidas e, ao olhar nos interstícios dos discursos e das relações familiares e grupais, percebe-se que essa força se fundamenta nos repertórios culturais afrodescendentes referentes às relações de parentescos, através das quais ninguém se considera só, mas se inclui como membro de uma grande família, de um grupo específico com raízes comuns, no qual a relação plantada pelos ancestrais deve ser respeitada e os da comunidade apoiados apesar das desavenças internas que possam ocorrer e que segundo os depoimentos não deixam de acontecer.

Nessa perspectiva, os mais velhos, os avós, são constantemente citados como referência de ensinamento, dos valores de honestidade, união (apoio aos seus) e de coragem.

“Uma coisa de valor diferente do que se vê, principalmente em lugares grandes, na televisão, por exemplo, é que aqui todo mundo respeita os mais velhos, mesmo sem ser da família. Todo mundo pede a benção onde encontra. Ao seu ‘Erpídio’, mesmo. Acho isso legal porque um dia também vamos ficar velhos e aí é muito chato não ter o respeito dos outros, né?” (Estudante)

“Bem, valores...valores, quer dizer assim, qualidades? Acho que temos muito orgulho da nossa história, de ser honesto e trabalhadores, de não precisar se humilhar a ninguém (...) Acho que os pais e avós ensinam bem a dar valor às coisas certas; tem aqueles que não segue os conselhos, mas são poucos. Tem um batalhão pra dar conselho, chamar pro certo. Imagine se não tivesse. Se já somos visto como se a gente tivesse menos valor só porque somos negros e da Mussuca, imagine se a gente não desse exemplo”. (Membro da comunidade).

Essa última fala, assim como outras referências, coletadas em conversas e entrevistas, nos levaram a analisar que, embora os laços comunitários locais funcionem como fortalecimento da identidade dos membros da comunidade e da auto-estima destes, esta identidade está em sua expressão, constantemente em relação com outras identidades também afrodescendentes ou não, o que nos leva a concluir por um contorno identitário

as comunidades, que não permitiam casamentos entre seus membros. Essa resistência em aprovar relacionamentos com pessoas de pele clara, principalmente se não for da comunidade ainda é defendido por alguns dos(as) entrevistados(as) como precaução contra desavenças.

marcado pela relação com o outro com o reconhecimento do e pelo outro. Implicadas nessas identidades os valores da vivência dos seus sujeitos.

Outro fator de força, atrelado a este, é a importância que assumem os grupos culturais da localidade como fator de valorização e auto-estima dos jovens entrevistados, da mesma forma que das diversas pessoas da comunidade. Há a expressão explícita na fala desses jovens sobre a importância dos grupos “Samba de Parelha” e “São Gonçalo” como referências da comunidade, ligadas a sua história, à expressão de histórias cotidianas através da música e de lazer através do ritmo. O que se evidencia é que o grupo se fortalece nas referências identitárias e culturais que os membros da comunidade preservam; e a comunidade, por sua vez, se fortalece através dos grupos como expressão de valores culturais historicamente acumulados.

Duas coisas, a princípio, nos impressionaram na aproximação com a comunidade da Mussuca: a primeira refere-se ao grande respeito, admiração e valor que os jovens declaram aos grupos culturais locais e o interesse que manifestam em poder um dia participar dos mesmos, principalmente o São Gonçalo, talvez por este ter nascido como grupo, enquanto o Samba de Parelha se constituiu como atividade aberta. Apenas cinco dos entrevistados (quatro deles estudantes) participam dos grupos culturais, sendo que dos demais dois manifestam interesse em participar do São Gonçalo, uma do Samba de Parelha e outra tem interesse na capoeira, sendo já iniciada na atividade.

A segunda coisa que nos chamou atenção com a aproximação à comunidade foi a peculiaridade do grupo São Gonçalo desta comunidade ser, secularmente, composto só por homens com trajes e adereços femininos, numa comunidade rural, onde nossa idéia preconcebida nos levava a supor um machismo mais forte. A surpresa fica por conta da forma resolvida como esse fato é encarada pelos participantes, metade deles homens casados, havendo até a participação de um pai e filho no grupo dos adultos. Da mesma forma os jovens que almejam ingressar no grupo, bem como os participantes do grupo mirins não têm isso como interferência na imagem de masculinidade.

Ressalta-se que o ingresso no grupo se dá pela saída voluntária do membro, havendo membros que ingressam como substitutos para o caso de ausência dos membros efetivo, sendo que um dos critérios para ingresso é ser negro e a outra é dominar as danças da apresentação. Impressiona como as apresentações dos dois grupos aglutinam a comunidade, seja na própria comunidade ou em outros espaços, no Encontro Cultural de Laranjeiras ou outros municípios, quanto sempre há membros da comunidade acompanhando o grupo.

3 – Cultura e apropriação educacional : breves reflexões

Em relação aos repertórios culturais e sua importância para a educação, convém situar sua função nesse contexto contraditório de mitos, racismos, desigualdades e resistências.

É preciso levar em conta o caráter político da prática educativa, desmistificar a pretensa neutralidade que ainda permeia discursos equivocados, pois temos que, a escola, apesar de não poder ser responsabilizada pela totalidade da realidade social, se constitui em um instrumento valioso de sua configuração. Seu papel não se resume à transmissão do saber formal, mas, sobretudo, envolve a produção da cultura, que ultrapassa esse saber formal e abrange sentidos mais amplos, modelos comportamentais, no sentido que lhe é atribuído por Karl Mannheim (MANNHEIM e STEWART, 1962, apud GONÇALVES,

2000: 335), de “*técnica social capaz de influenciar comportamentos*”. Consideramos assim, que a escola como veículo de produção do saber que fomenta o fazer cotidiano, atua sustentada em ideologias embasadas na visão de mundo e de ser dos diversos membros da sociedade. Nessa diversidade que a compõe, uma concepção é hegemônica, imbricada nos reducionismos étnico-culturais, alimentados secularmente por uma elite/sistema social opressor.

Como veículo de formação, a escola tem então a possibilidade de construir, desconstruir ou reforçar representações e comportamentos sociais, de atuar na implementação de novas relações. Para isso ela direciona, potencializa ou despotencializa saberes e fazeres que são partes das vivências dos diversos sujeitos que compõem a pluralidade de seus membros (alunos e profissionais). Nessa tarefa, as inter-relações desses espaços são mediadas pela valoração representativa atribuída a esses membros, que estabelecem relação de identificação positiva ou negativa com os valores transmitidos e processados na prática educativa.

Para os (as) afrodescendentes, a escola tem, de modo geral, se constituído em um veículo cujo acesso nos tem sido parcialmente negado. Evidências desse fato têm se constituído em um dos argumentos de desmistificação da decantada democracia racial brasileira. As estatísticas oficiais, além de um número significativo de pesquisadores, dão conta do caráter étnico da desigualdade brasileira (PAIXÃO, 2000; GONÇALVES, 2000; RIBEIRO, 1999; GONÇALVES & SILVA, 1998, VALLE & HASENBALG, 1992).

No decorrer da história, temos sido historicamente sub-representados e desconsiderados nos investimentos políticos de promoção educacional do poder público, tanto no âmbito social quanto educacional oficial. Da exclusão explícita do sistema formal do período colonial, passando pelas reduzidas e tortuosas iniciativas inclusivas oficiais, onde a universalização do ensino é referente à ampliação de vagas escolares e tem a marca da precariedade do ensino e do aprendizado. Os discursos mais recentes sobre inclusão e sobre escola para todos são atravessados pelas práticas de uma hegemonia racista, na qual para os (as) afrodescendentes fica o ensino de pior qualidade, um tratamento inferiorizante de negação identitária. São procedimentos educativos sustentados pela cultura do racismo em sala de aula, como nos informa um número significativo de pesquisadores. (CAVALLEIRO, 1999; SILVA, 1999; TRINDADE, 1994; GONÇALVES, 1985), sendo que racismo tem produzido como resultado os piores índices de aproveitamento escolar para a etnia afrodescendente.

A trajetória de luta dos Movimentos Sociais Negros e de educadores engajados na luta por uma política educacional igualitária tem encampado a reivindicação por uma ampliação qualitativa da educação a implementação qualitativa que contemple a demanda da população afrodescendente. Qualidade que inclui tanto as condições estruturais/ materiais do sistema educativo, como a resignificação curricular da escola. Essa resignificação curricular atrela-se às concepções de mundo, de conhecimento, de cultura e de ser humano, trabalhadas na prática pedagógica.

Nesse sentido, as pesquisas que abordam a problemática da afrodescendência e currículo, do racismo no cotidiano escolar e da trajetória do (a) afrodescendente no sistema escolar apontam como o sentido “estésico”⁵⁸ construído pelo racismo brasileiro em relação a tudo que remete à ancestralidade africana tem subtraído o sentido dos repertórios culturais

⁵⁸ Segundo Sodré, a questão do racismo brasileiro, direcionado aos afrodescendentes, não se vincula apenas ao estético (físico), mas se concentra em um sentido estésico, vinculado ao sentido negativo atribuído a tudo que tem relação com a África. O que ilustra nossa percepção do sentido de cultura menor, de conhecimento menor, atribuído aos repertórios afrodescendentes.

afrodescendentes brasileiros e em conseqüência inculcido uma inferioridade intelectual, cultural, social e humana destes afrodescendentes no pensamento social e no imaginário popular; sentidos que se refletem nas possibilidades educacionais e sociais destes.

Ilustrando esse estado da relação da educação escolar e os referenciais culturais, históricos e políticos da população de origem africana, base dos nossos repertórios culturais afrodescendentes, temos entre outros trabalhos, aqueles que abordam o caráter etnocêntrico e nefasto da constituição dos conteúdos escolares no Ensino Fundamental e as estratégias racistas e suas conseqüências na trajetória educacional e social da população afrodescendente. Prejuízo que atinge não só os afrodescendentes, mas um projeto de escola e sociedade democrática. Este panorama, apresentado em seis coletâneas dos Cadernos da Série Pensamento Negro em Educação⁵⁹, editados pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), é formulado, em sua maioria, a partir de pesquisas acadêmicas realizadas nos diferentes estados brasileiros, e apontam principalmente como a inferiorização construída pelo pensamento e práticas racistas no Brasil se constituem em entraves no desenvolvimento educacional das(os) afrodescendentes, passando principalmente pelo seu currículo, aqui tomado no conjunto de conteúdos, materiais e relações processados no cotidiano escolar, social, cultural e ideologicamente definido. Embora em minoria alguns desses trabalhos enfocam as iniciativas das diferentes instâncias dos Movimentos Sociais Negros pela Educação de interesse da população afrodescendente.

Entre os trabalhos discutidos nas obras citadas destacamos o de RIBEIRO (1999) sobre as perspectivas educacionais dos afrodescendentes de uma comunidade do Trilho, no Ceará. Resultado da pesquisa de mestrado da autora, o trabalho tem início com uma contextualização do caráter excludente da educação escolar no Brasil, desde o período escravista até a atualidade, situando os instrumentos dessa exclusão quantitativa e qualitativa a partir do campo de pesquisa – a Comunidade do Trilho - nos seguintes fatores: no etnocentrismo dos currículos escolares que vedam a presença das culturas afrodescendentes em seus conteúdos e práticas; situação estendida aos livros didáticos e demais materiais usados no cotidiano escolar, que minimizam e deturpam a história e as os repertórios das culturas de matrizes africanas. Em relação ao livro didático, a autora destaca o trabalho de SILVA (1987)⁶⁰ que aponta como a ideologia do branqueamento e da democracia racial influi e se manifesta na prática em sala de aula, e quão negativo isso se torna para uma educação democrática, emancipatória, desconstrutora das desigualdades historicamente sedimentadas. Ao reproduzir as concepções minorizantes dos repertórios culturais afrodescendentes (os referenciais e fatos históricos, as manifestações culturais e religiosas, referências lingüísticas, potencial e produção intelectual e a própria imagem dos (as) afrodescendentes) essa prática educativa destrói a auto-estima e despotencializa as possibilidades das (os) alunos afrodescendentes. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de AGUILLERA (1998) sobre a questão da desvalorização da influência africana na Língua Portuguesa, Santos (1998) sobre história e afrodescendência, destacando também a deturpação da participação afrodescendente na história oficial, a ignorância do

⁵⁹ Os cadernos da Série Pensamento Negro em Educação, foram editados pelo Núcleo de Estudos Negros – NEN, entidade do Movimento Negro de Santa Catarina, em projeto financiado pela Fundação FORD, no período de 1997 a 1999. Os seis números editados tiveram os seguintes temas: 1 – As idéias racistas, os negros e a educação; 2-Negros e currículo; 3-Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural , 4-Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II; 5- Educação popular afro-brasileira e; 6-Os negros e a escola brasileira.

⁶⁰ Essa obra é fruto da dissertação de Mestrado em Educação da autora que no ano de 2001 defendeu tese de doutorado re-avaliando a questão da afrodescendência no livro didático.

conhecimento afrodescendente pela educação formal e o lugar do livro didático nesse contexto.

Na mesma perspectiva, segue o trabalho de CAVALLEIRO (1999), também resultado de pesquisa de Mestrado em Educação sobre racismo, preconceito e discriminação na escola. Realizado em uma escola de Educação Infantil de São Paulo, o estudo aponta como elementos expressivos desse racismo na escola, entre outras coisas o material pedagógico, negadores e deturpadores das identidades, da representação e dos valores culturais da população afrodescendente, o universo semântico pejorativo e a distribuição desigual de afeto em relação à criança afrodescendente. Na mesma linha sobre as implicações dos estereótipos racistas e sexistas no cotidiano escolar seguem os trabalhos de NÉRI DA SILVA (1999), LIMA (2000), SILVA (1999) e Brito (1998). Esta última autora se refere ainda ao trabalho de GONÇALVES (1985) destacando o silêncio como ritual pedagógico, que exclui a história de luta dos afrodescendentes, impondo um ideal de ego branco, folclorizando a cultura negra ao tempo em que mantém um discurso de igualdade.

Os trabalhos aqui destacados compõem apenas uma parcela do que o conjunto de pesquisas de interesse da população afrodescendente tem nos apontado; da existência de um rico conjunto de repertórios culturais afrodescendentes silenciados, negados e ignorados na educação escolar dos diversos estados brasileiros, práticas que tem sustentado a cultura do racismo e dificultado o desenvolvimento educacional e social dos afrodescendentes. O contraponto dessa situação encontra-se nas iniciativas dos Movimentos Sociais Negros ao longo dos séculos e na própria luta das populações afrodescendentes na resistência ao racismo e na manutenção dos dispositivos de matrizes africanas presentes nos repertórios culturais do país.

Na educação, seja em nível local ou nacional, apesar de sistematicamente desconsiderados nas iniciativas educacionais oficiais, os afrodescendentes podem se orgulhar de terem tido sempre a educação na pauta de luta, em diferentes contextos e com diferentes enfoques. Segundo GONÇALVES (2000: 336) *“a educação como técnica foi amplamente utilizada pelos movimentos sociais dos negros no início do século XX.”*

As organizações negras que floresceram por décadas por iniciativa dos próprios negros, tiveram de modo geral a educação como um campo de conquista de cidadania, a exemplo do programa de ação da Frente Negra Brasileira, de 1936, redigido por seu presidente na ocasião, Raul Joviniano do Amaral, *“agrupar, educar e orientar”* como princípios para a emancipação do povo negro.

No espaço sergipano, alguns autores apontam não só as estratégias de cerceamento de acesso africano e afrodescendente à educação escolar (Nunes, 1986; FIGUEIREDO, 1986), como também iniciativas de luta, reivindicação e organização oferta alternativa de escolarização por parte de entidades do Movimento Negro, a exemplo da primeira escola para crianças negras, organizada pela Sociedade Libertadora “Cabana do Pai Thomaz”, em 1882, em Aracaju (FIGUEIREDO, 1986).

Contrariando o discurso cotidiano de inexistência dos afrodescendentes, estes perfazem a maioria populacional do Estado, perfazendo 77,7% da população, segundo dados do Censo Demográfico de 1991 (IBGE). Entretanto, os discursos têm mais força que as evidências estatísticas, trazendo nas suas mentalidades formadas as estereotípias do senso comum.

No contexto geral dos municípios sergipanos, de industrialização incipiente e de concentração fundiária, prevalece, hegemonicamente, a conjuntura sócio-cultural política e

cultural-econômica ancorada em um olhar minorizante, que enfoca a região sempre com visão de pequena, de insignificante, de menor, portanto dependente de outros contextos territoriais. Persiste uma estrutura paternalista patriarcal das relações sociais que favorece formas mais refinadas de dominação, da qual faz parte a alienação sobre a cultura e a etnia. Como consequência dessa estrutura há a desvalorização das *culturas afrodescendentes*, e diversos aspectos da educação e das relações sociais são praticados, de forma consciente ou inconscientemente, como reflexo deste patamar, do pequeno, do menor e da cultura do privilégio e da dominação paternalista.

Apesar da ampla maioria estatística da descendência africana, como também a forte presença nos cotidianos das culturas denominadas de populares, tem sido discrepante o tratamento dado a participação afrodescendente na história e cultura sergipana oficial. Isso não significa, de forma alguma, que os afrodescendentes estejam ausentes dela, apenas que tem sido incentivada, em um processo alimentado pelos ideais elitistas brancocêntricos, uma visão desses valores ancestrais como subcultura, remanescentes cristalizados num passado distante, num espelho do exótico e do folclórico, que se contrapõe aos modelos legitimados que tem como parâmetros os valores dos que se autodenominam como brancos. Chamamos atenção que a noção de branco local é bastante ambígua, faz parte de uma ideologia da mestiçagem e reflete uma faceta dos preconceitos étnicos oficialmente negados. Para ilustrar um aspecto da problemática das identidades afrodescendentes, sob a ótica que se processa nos discursos da “morenidade” e nos resquícios da ideologia brancocêntrica presentes em Sergipe, citamos SODRÉ (1999), que discutindo o *continuum* de cor brasileiro, a partir dos conceitos claro e escuro, evidencia o caráter socialmente construído e historicamente determinado das constituições identitárias negras a partir das discriminações culturais e etnocentrismos operados pelos indivíduos de grupos de cor clara nas relações sociais estabelecidas. Nessas relações, um trânsito sócio-étnico-cultural se estabelece e o fenótipo passa a ser produto negociável.

“Constrói-se, assim, por identificação projetiva, uma identidade negra com os materiais fantásticos (trazidos do culto individualista das aparências) do homem branco. No espelho neoliberal, o descendente de africano tem direito a uma espécie de “semiurgias” identitárias, que o transforma num branco diferente, fenotipicamente degradé, (já que o paradigma é sempre a pele clara).” (SODRÉ, 1999:256, grifo do autor).

Este trânsito, instrumento do racismo, produz uma desigualdade sócio-econômica e cultural que atinge os afrodescendentes, sejam considerados “pretos” ou “pardos”, pois como sabemos um olhar acerca da situação sócio-econômica brasileira nos aponta que a desigualdade é o seu problema predominante e que os afrodescendentes são alvos principais dessa desigualdade, (PAIXÃO, 2000; FCP, 2001). Desigualdade que tem como cerne de suas raízes as estratégias dos racismos que vigoram no país. Somos alvos de uma exploração ideológica de fundo social e origem étnica, sendo que critérios de inclusão diferenciada impõem papéis sociais e profissionais considerados irrelevantes, de menor valor.

Como parcela majoritária na constituição demográfica sergipana, os afrodescendentes são apontados nas pesquisas como detentores dos mais baixos indicadores sociais. Entendemos que a problematização das questões étnicas no contexto sergipano, constitui uma necessidade premente para a desconstrução dos racismos e para a superação

do processo perene de exploração social, ideológica e cultural, que impõe a miséria, de modo especial, à população de origem africana.

A predominância populacional afrodescendente, de modo geral, tem sido escamoteada ou sub-representada nos discursos políticos - institucionais empreendidos no Estado de Sergipe. Secundarizados enquanto seres e enquanto temática, ficamos impedidos de participar plenamente da representação dos valores sociais reconhecidos como importantes. Assim, a negação do espaço, o silenciamento e a invisibilização constituem estratégias de dominação e cerceamento identitário, empreendido tanto em nível de políticas sociais quanto no âmbito das relações cotidianas, que fomentam a vivência de referenciais positivos nos diferentes contextos.

As práticas cotidianas das culturas do racismo processam, produzem e reproduzem preconceitos e discriminações, atribuindo, em nível de práticas e imaginários sociais, valores negativos em relação às vivências afrodescendentes e potencializando modelos euro-norte-americanos. Fomentam processos de inclusões diferenciadas inferiorizantes nas dinâmicas do exercício da cidadania e da representação social.

Desta forma concluímos que também o exercício das identidades afrodescendentes e sua relação com o político e o econômico, como um campo de forças de ideologias, têm estado sempre presentes na forma como se constitui o processo educacional no Estado de Sergipe e conseqüentemente no nosso campo de pesquisa.

4 - Repertórios Culturais e territórios de predominância afrodescendente

Na categorização do território pesquisado usamos a formulação conceitual de repertórios culturais afrodescendentes, desenvolvida em pesquisa anterior (LIMA, 2001), definindo esta categoria como o conjunto de bens materiais e imateriais de base africana, constituídos e processados nas vivências dos sujeitos e grupos afrodescendentes na sociedade e que se reportam em sua existência à ancestralidade africana. Inclui as festas, como extensão do fazer cotidiano, a própria lida do trabalho, o pensamento e a expressão que constitui a vivência sócio-histórico-filosófica-cultural das comunidades, bem como os bens materiais e simbólicos construídos nessas relações. (LIMA, 2001). Inclui o currículo oculto (MOURA, 1997) que os sujeitos e grupos sociais incorporam a sua identidade pela vivência no seu grupo familiar, social e comunitário.

Nesse sentido, nossa construção se reporta não só ao sentido de espaço socialmente construído na forma como concebemos os territórios de predominância afrodescendentes (LIMA, 2001), mas a concepção de culturas negras, trabalhada por SODRÉ (1983), sobre a qual, segundo ele, ainda não se foi realmente a fundo nos seus sentidos intrínsecos e explícitos. Pensada por este autor sob a ótica ampla da cultura em um sentido político-ideológico esta cultura se apresenta como complexa e relacional, se constituindo como processo e produto dinâmico de uma trajetória histórica de construção de sentidos, pensamento e produção material, extrapolando o sentido reducionista de manifestação folclórico com a qual têm predominantemente sido tratadas essas culturas.

Nessa ótica de cultura ampla, histórica e politicamente construída, a Mussuca se destaca devido a grande evidência dos repertórios culturais afrodescendentes, a partir da história de constituição da comunidade, de sua linguagem, sua forma de relação com o espaço e os demais sentidos, relações e ações que compõem este território. Torna-se

repertório cultural pela existência física, pelos meios simbólicos expressivos, pelos sentidos construídos nas relações sócio-históricas processadas.

Dentro desses repertórios culturais afrodescendentes amplos, alguns elementos que se constituem em expoentes, ou seja, expressões mais fortes que a comunidade processa e reconhece como expressão de sua identidade. No caso da Mussuca, a sua história como local de quilombo, as festas e grupos culturais, entre eles o Samba de Parelha e o São Gonçalo e a relação de solidariedade, justificado por eles pelo fato de serem quase todos parentes, portanto com obrigação de se defenderem uns aos outros. A comunidade e os grupos culturais que nela existem são tidos representantes da etnia afrodescendentes, com características peculiares atribuídas á relação com a ancestralidade africana.

Os referenciais mais evidentes dos repertórios afrodescendentes na comunidade encontram-se nos referências históricas da comunidade, na história de formação da comunidade, no respeito e valorização que se expressa na forma como a maioria das crianças, jovens e adultos se referem aos ancestrais e anciãos da comunidade. A união, a honestidade e a coragem são referências dos ensinamentos dos mais velhos. E nos faz refletir em como os referenciais positivos são importantes como repertórios culturais valorizados para nossa constituição identitária.

A contradição entre a diversidade dos repertórios culturais na realidade sergipana e a desconsideração dessas expressões pela escola, conforme indiciado em trabalhos anteriores (LIMA, 2000, 2001) se constituem em fontes de questionamentos nesse trabalho, pois nos leva a busca do entendimento de como essas questões da pluralidade étnico-cultural vêm sendo abordadas na prática pedagógica sob o aspecto histórico e ideológico desse tratamento tentando vislumbrar que concepções ideológicas estabelecem esse tratamento.

A pesquisa realizada em Laranjeiras (LIMA, 2001), assim como outros trabalhos colocam evidências de que essa problemática da afrodescendência não vem sendo suficientemente tratada nas práticas pedagógicas dos diversos sistemas escolares (TRINDADE, 1994, 1999, RIBEIRO, 2001; SODRÉ, 1983). Há a necessidade de se ver mais profundamente as relações e sentidos, a partir, tanto da realidade expressa no contexto da educação na Mussuca, como as interpretações sobre essa realidade, interpretações que podem nos propiciar a percepções dos elementos ideológicos de cunho político-histórico presentes nesse processo educativo.

No enfoque desses propósitos temos a percepção das culturas como

“La síntesis dinámica, em el nivel de la conciencia del individuo o de la coletividad, de la realidad histórica, material y espiritual, de una sociedad o de un grupo humano, de las relaciones existentes tanto entre el hombre y la naturaleza, como entre los hombres y las demás categorías sociales”.
(Barraza, 1998:18).

Partindo do trabalho dissertativo sobre os repertórios culturais afrodescendentes e apropriação educacional em Sergipe, no âmbito do Ensino Fundamental, tomamos o campo de pesquisa deste trabalho como espaço geográfico socialmente construído e historicamente determinado, envolvido nas relações sócio-culturais e históricas de formação da sociedade brasileira.

No espaço socialmente construído, intervém a cultura e a sua transmissão, reprodução e transformação. Portanto, a educação é um dos elementos de produção do

espaço geográfico, interveniente nas relações sociais. Nesses contextos interdependentes, as desigualdades que afetam as populações estão implicadas nas formas como historicamente se processaram essas relações, de percepção, apropriação e uso desses espaços, sob os enfoques da cultura, dos bens materiais e simbólicos e das discriminações sociais e raciais.

Concebendo a cultura como construção simbólica e material de caráter histórico-político e social, processada nos meandros do poder e das ideologias que sustentam este poder, buscamos a fundamentação dessas concepções em estudos que estabelecem relações entre as culturas, a educação e o pertencimento étnico. Percebemos a pertinência de situar, ideologicamente, a problemática em estudo nas formulações de Mannheim e de Gramsci (Japiassu, 1976) as quais encontram-se implicadas nas situações sociais concretas dos sujeitos e em cujo âmbito, as práticas etnocêntricas e autoritárias das classes dominantes não eliminam o espaço múltiplo, onde os afrodescendentes se constituem para além de uma postura inerte, instituindo sua ação no que Gramsci denominou de contra-hegemonia.

Recorremos principalmente a SODRÉ (1983), na abordagem das relações entre culturas e ideologia, mais especificamente sobre a cultura negra, assim como sobre a contextualização dessa cultura na constituição identitária dos sujeitos afrodescendentes (1999). Segundo ele ainda não se deu conta do universo da cultura negra no Brasil.

Em relação à cultura, SODRÉ (1983:70) postula a pluralidade cultural presente em todos os sistemas sociais, apontando como fator diferencial nesses sistemas a ideologia, que estabelece diferenciações valorativas às atividades simbólicas desses elementos culturais. Nesse contexto, aponta as ideologias como formas de relações de poder.

“Todo processo cultural(...) é plural (...) na medida em que o movimento simbólico é sempre a heterogeneidade de jogos diferentes, de lutas, de aproximações, de ambivalências, presentes na lógica constitutiva de todo grupo.”

A partir das formulações SODRÉ sobre culturas negras (1983) e sobre as ambigüidades que permeiam as relações identitárias brasileiras (1999), nos foi possível melhor apreender as nuances constitutivas do ser afrodescendente na Mussuca e ser afrodescendente nas vizinhanças do povoado. Suas formulações nos instrumentalizaram a apreender as especificidades étnicas da comunidade mussuquense como construídas nas relações histórico-sociais e políticas com outras comunidades no decorrer da história da comunidade até a atualidade.

No contexto da inserção da cultura na educação a identidade é categoria basilar de entendimento das questões tratadas. As identidades étnicas são tomadas como socialmente construídas em processos contínuos de autoconhecimento pessoal e reconhecimento social, a partir de bases político-históricas, com traços confluentes definidores e sustentadores da etnia. As etnias afrodescendentes têm sua constituição delimitada pela história do continente africano, as relações desse com o resto do mundo e a vivência comum dos nossos ancestrais na diáspora, no escravismo criminoso e na inclusão diferenciada que se estende até hoje nas sociedades de modo geral, e na sociedade brasileira e sergipana de modo particular.

Ainda no eixo das ambigüidades identitárias, recorremos a MUNANGA (1999), que *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*,⁶¹ focaliza, a partir dos discursos pluralistas emergentes, os aspectos da alteridade do afrodescendente brasileiro sob o auspício da ideologia do branqueamento, o que nos facilitou, juntamente com SODRÉ (1999) na

⁶¹ Título do livro em que aborda as questões expostas. Obra citada.

interpretação das nuances das concepções sobre as relações étnicas processadas no campo de pesquisa em suas relações internas e nas relações com as outras comunidades, tendo em vista as pistas discordantes que nos motivam.

Similarmente, FIGUEIREDO (1986) embasa as reflexões acerca das peculiaridades do modelo político nordestino e, particularmente, sergipano, evidenciando as resistências e estratégias de uma cultura política alicerçada no clientelismo, na manipulação e no privilégio de uma elite açucareira cujos herdeiros se mantêm como poder centralizador até os dias atuais. É também FIGUEIREDO (1977) que nos oferece uma ampliação analítica das estratégias de violência processadas nas relações sociais entre africanos, afrodescendentes e brancos na história sergipana, violência que se estendeu nas estratégias de negação histórica desses afrodescendentes como produtores de cultura, de saber e de riquezas no território sergipano.

DANTAS (1988), por sua vez, possibilita um panorama de algumas das contradições presentes nas relações étnicas em Sergipe, bem como na vivência e representação dos valores de base africana, a partir de seus estudos acerca do folclore como espaço cultural de expressão africana e das evidências por ela apreendidas, de referência de base africana na prática dos cultos religiosos de base africana, especialmente em Laranjeiras onde as Casas Religiosas de base africana são em número significativo.

No enfoque de pluralidade étnico-cultural como base da educação, tentamos avançar no entendimento da constituição curricular em execução nas escolas da Mussuca, a partir das leituras de SACRISTÁN (1998: 20-21) sobre o currículo como “*construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações*”, a partir dos materiais, metodologias e, principalmente, relações constituídas no cotidiano escolar espaço no qual os elementos que o compõe são definidos com base nas relações ideológicas de poder.

É ainda SACRISTÁN(1998) quem coloca que a única teoria possível para dar conta desses processos de definição do currículo como algo construído e às vezes cristalizado em uma realidade concreta é uma teoria crítica que ponha em evidência as realidades que o condicionam. Na concepção desse autor (SACRISTÁN,1998: 20-23)

“a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para colher a diversidade (...) o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objeto de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a representatividade cultural do currículo comum, que durante a escolarização obrigatória é recebido pelo cidadão.”

Entendendo o multiculturalismo aqui expresso na perspectiva do pluriculturalismo na educação como equidade representativa e valorativa dos sujeitos, seus referenciais étnico-culturais e históricos na prática pedagógica, viabilizar um currículo que dê conta dessa diversidade que compõe a sociedade implica na necessidade de transformações nas metodologias trabalhadas na escola, incorporando uma perspectiva que abranja a complexidade da cultura e as experiências e relações nas quais esta complexidade é continuamente construída.

A promoção de uma educação igualitária e de uma sociedade democrática passa pelo questionamento das relações étnicas nesse espaço e na sociedade, tendo em vista ser a educação uma ação política imbuída das correlações ideológicas que permeiam as relações sociais. Como tal, a definição de valores a serem disseminados, de conhecimentos a serem legitimamente reproduzidos através dos conteúdos e relações é mediada ideologicamente pela concepção de mundo e de ser humano que direciona essa definição. Assim sendo, o

pensamento e o imaginário social racista brasileiro certamente está todo o tempo no entorno dessa ação, sendo que a crítica a esse pensamento e a esse imaginário são os fatores que diferenciam uma educação reprodutora das desigualdades de uma educação pluricultural.

Convém-nos enquanto educadores questionarmos e provocarmos o debate sobre as razões das desigualdades étnicas, as reflexões sobre os porquês de estarmos na base da pirâmide social, com menores chances de escolarização, moradia, trabalho, entre outros direitos fundamentais. E considerando a cultura e a educação como faces entrelaçadas de um mesmo contexto, que é a vivência social, temos que a compreensão de que o tratamento das relações étnicas e dos repertórios culturais é pré-requisito para a efetivação de uma prática educativa multicultural, passando necessariamente pelo lugar que estas questões ocupam no processo de formação identitária, já que nos constituímos e devemos continuamente nos instituir enquanto educadores como os principais agentes propulsores das mudanças no universo educacional.

Na busca de um referencial de base para se pensar o território da Mussuca em sua constituição histórica, considerando a identidade social atribuída à comunidade como uma construção a se interpretar no diálogo com nosso olhar, nos reportamos à definição de quilombo que lhe é recorrentemente atribuída e buscamos, para a compreensão dos sentidos dados pelos sujeitos locais a essa definição, algumas referências que nos dão suporte a discussão sobre comunidades de quilombos na atualidade. Contamos com a formulação de Rolnik (1989:30) acerca de território negro:

“Existe um território negro que tem uma história, uma tradição própria.(...) Ao falarmos de territórios negros, estamos contando não apenas uma história de exclusão, mas também de singularidade e elaboração de um repertório comum”.

Também a antropóloga Eliane C. O'DWYER (2002) em seus estudos sobre as Comunidades Negras Rurais ou Terras de Preto, aponta encaminhamentos da trajetória conceitual do termo quilombo numa perspectiva articulada à memória coletiva mediatizada pelas identidades étnicas dos grupos. Memória coletiva e identidades formuladas no contexto da realidade cultural dos Quilombos Contemporâneos, em sua história enquanto grupo, nos repertórios coletivizados que configuram o *currículo invisível* (MOURA, 2002:147-8) composto “*dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita*” e marcando a formação das identidades dos seus moradores através da transmissão de valores, dos princípios de conduta, das normas de conduta, da partilha das experiências cotidianas.

As falas de alguns entrevistados da sede, em seu reconhecimento das identidades afrodescendentes mussuquenses, indicam uma referência que extrapola o âmbito das pessoas, se referindo a uma identidade envolta em um conjunto cultural de base africana, que categorizamos como repertórios culturais afrodescendentes, composto de bens materiais e simbólicos, histórica e socialmente construídos. De forma similar, a interpretação dos pesquisados em relação ao seu pertencimento étnico ancora-se na relação ancestral e nos valores que isso significa para si e para os outros.

“Os negros daqui da Mussuca eles se aceitam mais em ser negro. É a minoria que a gente encontra assim, que não sente assim um amor, uma auto-estima. (...) É mais aceitável na Mussuca. Há uma valorização maior também dos grupos culturais locais né, e dos outros valores cultural da comunidade por parte dos alunos da escola. Eles são interessados.” (Profissional da Educação na Mussuca e na sede).

“E eles se valorizam por saberem que são, de onde são, de onde vieram. E realmente se consideram assim, são negros realmente, são pessoas que tem uma origem e inclusive, uma origem forte. Apesar do início do município não ter sido na Mussuca, mas acontece que a Mussuca é um quilombo mais forte. Dali, o fortalecimento da cidade da cana-de-açúcar, a mão-de-obra dos engenhos”. (Profissional da Educação).

“Nós sabemos que muitos pensam que somos inferiores, mas nós não somos não. Temos é pouco apoio para fazer o que podemos por nossa comunidade. Somos discriminados também.” (Mãe da comunidade).

Para melhor compreensão do enfoque expresso nos discursos anteriores, na expressão de uma identidade atribuída aos mussuquenses, com sentido étnico-territorializado, onde Mussuca é “*Lugar de Negro*”⁶², recorremos a Ilka B. LEITE na sua abordagem acerca das questões conceituais sobre o Quilombo. Reportando-se principalmente a Lopes, MUNANGA e MOURA (LOPES, 1987; MUNANGA, 1995/6; MOURA, 1981, 1987 apud LEITE, 2000: 6-8), seu trabalho evidencia definições como as que se seguem:

“...é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. (MUNANGA, 1995/6:57-63 apud LEITE, 2000: 7).

“Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes (...) a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais dos sistemas escravistas e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos”. (MOURA, 1987:12-13 apud LEITE, 2000).

Segundo Ilka B. LEITE, a exposição de MOURA(1987) indica que com a abolição da escravatura e as novas táticas de expropriação direcionadas à população negra, os quilombos têm seu caráter defensivo, fruto das perseguições constantes, modificado, constituindo uma outra dinâmica centrada na territorialização étnica, como modelo de convivência com os outros grupos da sociedade nacional. Nesta dinâmica há evidências de segregação social e residencial da população afrodescendente que se estende até os dias atuais. Essa segregação territorial tem sido marcada pelo “*deslocamento, o realocamento, a expulsão e a reocupação do espaço*” [vindo] “*reafirmar que, mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo, neste sentido, faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário*”(LEITE, 2000:10-11)

Por outro lado, se reportando a Abdias do Nascimento na leitura que faz em 1998, do artigo 68 da Constituição Federal, que trata do reconhecimento e emissão de posse das terras às Comunidades de Quilombo, e mais especificadamente as questões relacionadas à composição dessas comunidades, LEITE (2000:18-19. Grifo da autora) entende que

“a terra, a base geográfica, está posta como condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo (...) Trata-se, portanto, de um direito remetido à organização social, diretamente relacionado à herança, baseada no parentesco; à história, baseada na

⁶² Isso está bem presente na expressão corrente “Sua nega/Seu nego da Mussuca” como forma de ofensa, pelas populações de diversos municípios sergipanos. A própria pesquisadora recebeu durante a infância essa denominação por parte de crianças e adultos afrodescendentes e não - afrodescendentes, adultos e crianças.

reciprocidade e na memória coletiva, e ao fenótipo como princípio gerador de identificação, onde o casamento preferencial atua como um valor operativo no interior do grupo”.

Embora a representação de Quilombo referente a Mussuca, presente nas falas dos sujeitos externos à Comunidade Mussuquense vincule a identidade atribuída a base geográfica, também vinculam esse pertencimento étnico à ancestralidade familiar, a história coletiva e às características físicas, fato exemplificados na recorrência à expressões como “*lá é tudo família, tudo parente*”(…) *ali é mexeu com um, mexeu com todos.(...) eles são negros, pretos de verdade, assim de pele escura.(...) são remanescentes dos escravos*”⁶³.

O entendimento de Comunidade remanescente de Quilombo ou de comunidades negras rurais como organização social e política de construção de outras possibilidades de vida em sociedade a partir da luta contra a opressão e a dominação, na qual seus membros têm em comum, principalmente, a memória coletiva pautada em valores de parentesco, solidariedade e referenciais de ancestralidade africana, nos permite a compreensão da representação social da Mussuca por essa ótica

Embora a terra seja um componente importante nos valores preservados nas etnias afrodescendentes, a exemplo da Mussuca, isto não define por si só sua identidade étnica, bem como a verbalização semântica desse pertencimento, já que os referenciais sócio-históricos e culturais que dinamicamente atuam na constituição identitária dos grupos permitem um trânsito de sentidos, de territorialidade e de temporalidade que foge a clausura conceitual. Os sentidos atribuídos às identidades não são estáticos nem únicos. E a existência dessas identidades não está condicionada a verbalização da mesma sob signos universalizados.

Neste jogo de sentidos e conseqüentes ações reportando-nos à CHARTIER (1991:183) em uma abordagem onde “*estas representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social (...) só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos*”.

É conveniente ainda atentar para o fato de que as representações construídas acerca da identidade, como representações sociais se constituem como diversificadas formas de elaboração e veiculação de afirmações, explicações e imagens sobre os sujeitos e as relações, a partir das circunstâncias imediatas e das determinações histórico-ideológicas. As representações expressadas nos discursos dos membros da Mussuca se inserem em um contexto sócio-ideológico, historicamente disseminado na sociedade de que a linha da cor é um passe possível e conveniente socialmente e que seu *passing* pode ser facilitado pela evidência do mais escuro como o outro negro.

A relação étnico-territorial da comunidade da Mussuca nos motivou a buscar suporte também em MOURA (1996), que nos apresenta a concepção de quilombos contemporâneos, comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos, que vivem geralmente do cultivo da terra. Algumas dessas comunidades se formaram a partir de antigos quilombos, outras em terras compradas por escravos alforriados e outros ainda utilizando doações feitas por ex-senhores.

Os antropólogos brasileiros compreendem que quilombo é a formação de grupos negros fugitivos dos senhores ou núcleos que passam a existir a partir da doação, compra,

⁶³ Falas de moradores da sede de Laranjeiras, recortadas das entrevistas realizadas.

herança de terras. Para alguns historiadores essa resignificação desconsidera a especificidade das comunidades a partir de sua composição.

A negação do negro na formação social da sociedade brasileira repete-se na nossa compreensão, se intensifica quando se trata de investigar populações remanescentes de quilombos, especialmente os organizados a partir de núcleos escravos ou populações que, por aspectos como: herança, doações, compra de terras, juntaram-se formando comunidades em áreas rurais ou urbanas, as quais mantêm diferentes relações com a sociedade de brancos. A questão do território para os sujeitos mussuquenses tem um sentido de história construída, de relação com a ancestralidade africana que se mostra como um componente da identidade social da comunidade, predominante na expressão identitária dos seus membros. A exemplo do que nos fala um dos rapazes entrevistados.

“Muitos de nós têm que sair pra trabalhar fora, lá em Aracaju, porque aqui não tem emprego. Mas a gente sempre volta. Aqui é nosso lugar, nossa herança, onde estão nossa cultura e nossa família.”

Percebe-se que a relação cultural local insere a contextualização territorial como cerne, o que se traduz na nossa definição de repertórios culturais afrodescendentes. GUSMÃO (1992:64) entende que “a tríade negro-território – pessoa” envolve dimensões de um debate necessário, porém difícil de ser conduzido” por que domina a crença de que a terra que pertencia aos negros ficou em outro continente; logo seu lugar originário não é esse e o seu direito à posse da terra não está nesse país. Assim, revelar a historicidade desses grupos, conhecer o seu lugar de vida e convivência, entender as formas de produção, dificuldades, desejos e produção cultural, parecem pontos essenciais para a identificação e reconhecimento das diferenças e para instituição da equidade na sociedade brasileira.

Acreditamos que para compreender essa história é necessário entender que a *memória* é o caminho pelo qual os membros de um grupo percorrem os espaços da vida e constroem a imagem de si e do outro em um determinado tempo, um tempo que, para eles, unifica origem e destino de cada um e de todos com relação ao território no qual vivem e, onde viveram seus antepassados.

5 – Referências bibliográficas

AGUILLERA, Sandra Mara. A influência Africana na Língua Portuguesa. In: LIMA, Ivan et all (Orgs.) **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural**. Florianópolis-SC: NEN, 1998.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. 6ª ed.- Campinas - SP: Papirus, 2001.

ANSELLE, J. M'BOKOLO, E. **Au Coeur de L'Etie, Tribalisme et Etat en Afrique**. Paris: Editions La Decouverte, 1985.

APIAH, K. **Na Casa do Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura**. RJ: Contraponto, 1997.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco - Estudo antropológico de Vila Bela**. São Paulo: Brasiliense/ CNPq, 1988.

BARRAZA, Hilda Varela. **Cultura y Resistência Cultural: Una lectura política**. Tlalpan-México: Ediciones El Caballito S. A., 1985.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF. MEC/_SEF. 1997.

BRITO, Benilda Regina de. Negro e Biologia. In: LIMA, Ivan et all (Orgs.) **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural**. Florianópolis-SC: NEN, 1998.

- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola. In: COSTA, Ivan et all (Org.). **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis-SC: NEN, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed.-São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: **Revista Estudos Avançados da USP**. 11(5),1991.
- CUNHA JR., Henrique. Etnia Afrodescendente, Pluriculturalismo e Educação. **Revista Pátio**. Artes Médicas. Ago/out, 1998.
- DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco: Usos e abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERREIRA, Lúcia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. **Linguagem, identidade e memória social**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo:EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **História Política de Sergipe**. Aracaju-SE: Ed. de SE,1986.
- _____. **O Negro e a Violência do Branco: O Negro em Sergipe**. RJ: José Álvaro, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. SP: Cortez, 1994.
- GOMES, N.L; SILVA, P.B.G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte:Autêntica, 2002.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. ; SILVA, P. B. G. **O Jogo das diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et all (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **O Silêncio: Um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: Mestrado em Educação/UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado.
- GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Lisboa: editora Estampa, 1974.
- HALL, Stuart.A **identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. SP: Editora 34, 1999.
- IBGE. **Brasil em número**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Vol. 5. Rio de Janeiro, RJ. IBGE, 1998.
- _____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 1999**. RJ: IBGE, 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **Para Ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
-

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). Terras e Territórios de Negros no Brasil. *Caderno Textos e Debates*. Nº 2(1). Florianópolis - SC: Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas -NUER/UFSC, 1991.

LIMA, Ivan et all (Orgs.) **As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 1)

_____. **Negros e Currículo**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 2)

_____. **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 3)

_____. **Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 4)

_____. **Educação Popular Afro-Brasileira**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1998. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 5)

_____. **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis-SC: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação, nº 6)

LIMA, Maria Batista. Afrodescendência e Prática Pedagógica nos 500 anos de Brasil. **Revista Hora de Estudo**. Aracaju - SE: SEMED – AJU, 2000. Edição Especial. p. 53-62.

_____. **Mussuca- Laranjeiras, Lugar de Preto mais Preto: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendente Sergipanos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. (Mestrado em Educação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

LUZ, Marcos A. **Cultura Negra e Ideologia do Recalque**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

_____. **Identidade Negra e Educação**. Salvador-BA: Ianamá, 1989.

LUZ, Narcimária. **Abebe - a criação de novos valores na educação**. Salvador:SECNEB, 2000.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos.(Org.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAZZOTI, Alda J. A . Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, ano 14, n. 61. Brasília, jan/mar 1994, p. 60-78.

MENDES PEREIRA, Amauri. **Cultura de Consciência Negra: Pensando a Construção da Identidade Nacional e da Democracia no Brasil**.Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**. SP: Hucitec, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. RJ: Zahar, 1978.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Maria da Glória da V. **Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros**. São Paulo, SP: USP, 1997. Tese de Doutorado.

_____. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org) **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Identidade Nacional, Identidade Negra e Mestiçagem no Brasil**. Seminário Negro e Educação. Rio de Janeiro, out/2001. Palestra.

NELLY SANTOS, Maria. **A Sociedade Libertadora “Cabana do Pai Thomaz”- Francisco José Alves: Uma História de Vida e outras Histórias**. -SE: J. Andrade, 1997.

NERI DA SILVA, Vera Lúcia. Os estereótipos Racistas e Sexistas no imaginário de Educadoras Infantis: suas Implicações no Cotidiano Escolar. In: COSTA, Ivan et all (Org.). **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis-SC: NEN, 1999.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Aracaju, SE. UFS. 1991.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades Raciais - Construções da Infância e da Juventude**. Niterói -RJ: Intertexto, 1999.

_____. (Org.). **Relações Raciais: Discussões Contemporâneas. Cadernos PENESB, Nº 2**. Niterói - RJ: Intertexto, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1994.

PAIXÃO, Marcelo. Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século. **Revista Proposta**. Ano 29. Nº 86. Rio de Janeiro: FASE/ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, set/nov de 2000.

REVISTA PÁTIO. **Vivenciando Valores na Escola: Quais e como?** Porto Alegre: Artmed, ano 4, nº 13. maio/jul de 2000.

RIBEIRO, Rosa Maria B. Negros do trilho e as Perspectivas Educacionais. In: COSTA, Ivan et all (Org.). **Os Negros e a Escola Brasileira**. Florianópolis-SC: NEN, 1999.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (Etnicidade e Cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro). **Estudos Afro-Asiáticos n. 17**. Rio de Janeiro: CEEA, set.1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com Perfeição e sem Coação: uma Escola para Meninos Pretos e pardos na Corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do Negro no Livro Didático**. Salvador-BA: CED/CEAO, 1995.

_____. **A desconstrução da discriminação no Livro Didático: superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados-curriculos e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Verdade Seduzida. Por um conceito de Cultura no Brasil**. RJ: Codecri, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994. Dissertação de Mestrado.

_____. TRINDADE, Azoilda L. da.(Org.). **Multiculturalismo - Mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

ESCOLA E CONTEXTO SOCIAL: UM ESTUDO DE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE RACIAL NUMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO

Prof^a Ms. Maria Clareth Gonçalves Reis⁶⁴

Este estudo procurou compreender como processos de construção de identidade racial são abordados em uma escola situada numa comunidade remanescente de quilombo, levando em consideração as relações estabelecidas pelos professores com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social da comunidade. Foram unidades de análise: 1) as atividades desenvolvidas pelos professores; 2) o tratamento dado pelos professores aos conteúdos relacionados à história da população negra; 3) a percepção dos professores face à discriminação e preconceito racial e 4) os processos de construção da identidade racial passíveis de serem observados na escola. O caminho metodológico para essa compreensão foi a etnografia. Recorri ao estudo de caso de uma escola inserida numa comunidade

⁶⁴ Bolsista contemplada no 2º Concurso NEGRO E EDUCAÇÃO, mestre em Educação pela UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

remanescente de quilombo e, por se tratar de uma investigação de natureza etnográfica, utilizei como principais instrumentos a observação participante, as entrevistas não estruturadas, além de fotografias com a finalidade de documentar ocorrências do cotidiano da comunidade e da escola.

1- Escolha e desenvolvimento do tema

O objetivo de realizar este estudo numa comunidade remanescente de quilombo decorreu, antes de tudo, do interesse em conhecer e compreender a maneira de viver daquele povo. Por ser uma população predominantemente negra, pretendia saber como a questão da identidade negra era vivenciada pelo grupo e como a escola que atendia aquela comunidade, com professoras negras, abordava aspectos concernentes à população negra nas atividades desenvolvidas.

Diante disso, o objetivo principal deste estudo foi compreender os processos de construção da identidade racial presentes na escola, através das relações estabelecidas pelos professores com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social daquela comunidade. Analisando como os professores se percebem diante da discriminação e do preconceito racial, procurei compreender como eles percebem a sua participação na construção da identidade racial, tendo em vista o trabalho pedagógico que realizam.

A opção metodológica foi pela etnografia inclusive em face de esta abordagem se "referir ao estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.60). O principal objetivo da etnografia é compreender o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados, sendo esses significados expressos de forma direta pela linguagem ou transmitidos indiretamente através das ações. De acordo com os referidos autores, esses significados é que dão sentido à compreensão de si e do outro, bem como do mundo em que estão inseridos.

Etimologicamente, etnografia significa "descrição cultural". De acordo com ANDRÉ (1995) o termo apresenta dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles (os pesquisadores) usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Na perspectiva etnográfica recorri ao **estudo do caso** de uma escola inserida numa comunidade remanescente de quilombo. A escolha justifica-se pela conveniência em estudar, em sua unicidade, processos de construção da identidade racial abordados pela escola no contexto da comunidade escolhida. Segundo STAKE (1994) "um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa" (ibid, p. 254). No desenvolvimento da investigação utilizei alguns instrumentos tradicionalmente ligados à etnografia, como a **observação participante** e a **entrevista não estruturada**. Conforme argumenta MONTEIRO (1998):

"... freqüentemente o pesquisador empreende um tipo de observação dita participante (...), porque ele tenta fazer parte do universo das relações sociais que circundam as pessoas que pretende estudar. Não pode se tornar uma pessoa local, no exato sentido do termo, mas

tenta ganhar entrada na vida destas pessoas locais, em nível suficiente para compreender seus pontos de vista sobre a sua própria experiência de vida” (MONTEIRO, 1998, p. 15).

É importante acentuar que, neste estudo, também, lancei mão de **fotografias**, de modo a apoiar a compreensão dos contextos em que os sujeitos da investigação se situam. Para isso, recorri a alguns autores como LOIZOS (2001), DURAN (2000), GURAN (2000), BITTENCOURT (1998), SAMAIN (1998), NOVAES (1998), entre outros, que discutem a importância do uso da fotografia na pesquisa.

2- Contextualizando o estudo

Embora muitos séculos tenham se passado, a idéia de quilombo ainda continua presente na sociedade brasileira, porém recontextualizada e com sentido novo. De acordo com O'DWYER (1995), a discussão que norteia os novos significados de *quilombo* teve o seu início em outubro de 1994, em reunião realizada pelo Grupo de Trabalho da Associação Brasileira de Antropologia, quando foi elaborado um documento contendo posições sobre os diversos significados de quilombo. Conforme o documento, o termo quilombo adquiriu novos significados na literatura e também para os grupos, indivíduos, associações, além de organizações. Esse documento era destinado ao Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombos, promovido pela Fundação Cultural Palmares, pois estava em pauta a aplicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, da Constituição Federal. Apesar das diversas discussões em busca de um novo conceito de quilombo, o que se percebe é que nenhum conceito fechado ficou determinado, pois, por ser um assunto muito polêmico, o debate deveria continuar. Dessa forma, o conceito de quilombo ainda continua em construção.

Para auxiliar-me nessa investigação, utilizo o conceito proposto por O'DWYER (2000), que, de acordo com a minha avaliação, melhor atende ao trabalho realizado na Chacrinha dos Pretos:

Essas comunidades não são resíduos ou resquícios arqueológicos, nem grupos isolados de uma população extremamente homogênea e, da mesma forma, nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados – sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (O'DWYER, 2000, p. 14).

Para a autora, quilombos surgem novamente ou “são descobertos”, contemporaneamente, com um novo conceito, bastante diferente do conceito clássico. O quilombo, hoje, não está isolado do restante da população e nem sempre a sua formação decorre de “insurreições ou rebelados”. Um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, é a luta ou a resistência procurando a manutenção da cultura. Essa perspectiva permite pôr em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada grupo.

De acordo com MESQUITA (2000), essas comunidades se constituíram através de

diferentes formas de ocupação da terra por grupos de escravos ou ex-escravos, “não necessariamente as do ‘modelo’ de quilombo materializado pela experiência de Palmares, escravos que, através da fuga, criaram comunidades isoladas geograficamente” (p. 59). A formação dessas comunidades advém de doações, alforrias, heranças, compra de terras por escravos alforriados, entre outras situações. No caso da Chacrinha dos Pretos, comunidade por mim investigada, segundo relato de moradores mais velhos, a terra foi adquirida por meio de uma herança deixada pelo último proprietário da fazenda a uma escrava, “tomada como sua esposa” e por ele emancipada.

Por força do preconceito racial e social, os milhares de descendentes de quilombolas têm vivenciado, ao longo dos séculos, todo tipo de conflito na sociedade brasileira. Somente após cem anos da “Abolição” da Escravidão é que surgem, por exemplo, os artigos 215 e 216 da Constituição, que tratam de “questões relativas à preservação dos valores culturais da população negra”, elevando “a terra dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional” (REVIS TA PALMARES, 2000, p. 7). Esses artigos determinam a posse das terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos.

A FCP - Fundação Cultural Palmares - tem hoje um importante papel na consolidação desses artigos, cabendo à instituição a tarefa de praticar e assinar atos necessários ao cumprimento do artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, que “confere às Comunidades Remanescentes de Quilombos o direito ao Título de Domínio de posse das terras que ocupam” (REVISTA PALMARES, 2000). Através de dados divulgados pela FCP, até o momento, 743 Comunidades Remanescentes de Quilombos já foram identificadas, 42 reconhecidas e 29 tituladas. O processo de titulação envolve identificação, estudo antropológico, delimitação topográfica, levantamento cartorial e demarcação. Em Minas Gerais, estado onde se situa minha investigação, 66 comunidades remanescentes de quilombos já foram mapeadas pela FCP .

A comunidade investigada, Chacrinha dos Pretos, está situada a 8 Km de Belo Vale (MG), com aproximadamente 145 moradores e 35 famílias, sendo a maioria de seus habitantes composta por adolescentes e jovens. Essa comunidade já passou pelo processo de sistematização, coordenado pela FCP. Para chegar à titulação, será necessário percorrer alguns caminhos; entre eles, a realização de laudos que apresentem detalhes sobre as características da comunidade. As informações devem apresentar dados detalhados referentes à identidade étnica da população, à sua formação, grau de parentesco, área ocupada, aspectos culturais e econômicos. Somente após a identificação dessas características é que a FCP poderá dar início ao processo de titulação. De acordo com a FCP, além do processo de titulação, essa instituição, juntamente com outros órgãos gestores dos governos federal, estadual e municipal, pretende buscar a implementação de “projetos de desenvolvimento local (cultural, econômico e social), que promovam a auto-sustentabilidade das comunidades” (SANTOS, 2000, p. 8). Esse apoio é imprescindível para que a comunidade possa usufruir os benefícios advindos da titulação recebida. Além disso, os moradores de comunidades como a Chacrinha dos Pretos não têm acesso a cursos, oficinas ou outros meios pelos quais possam aprender atividades que possam lhes trazer um retorno não só econômico, mas também cultural e social.

Na elaboração dos laudos periciais, entre os vários aspectos considerados por RODRIGUES (2000) como pré-requisitos para a concretização da titulação, destaco os “dados históricos da comunidade”, ou seja, a formação histórica daquele grupo social. No que se refere aos dados históricos da comunidade Chacrinha dos Pretos, pude perceber

que grande parte dos moradores desconhece a história do seu local de origem. Foi somente a partir de 1997 que um grupo de estudantes do município de Belo Vale, com a participação de dois moradores da Chacrinha e com o apoio da professora de História da Escola Estadual de Belo Vale, iniciou as primeiras investigações a respeito da história da comunidade. O interesse desse grupo de alunos surgiu devido à presença de “imponentes ruínas” ali localizadas. O fato de os moradores mais jovens não conseguirem dizer “o que poderia ter sido no passado esse conjunto de tão bela e rústica arquitetura”, também contribuiu para a realização do processo investigativo. Parte desse trabalho, conforme citação abaixo, mostra a importância de sua realização:

Decifrar esse enigma é de tão grande importância porque conhecendo melhor o passado entendemos melhor o presente e assim poderemos, inclusive, transformar o futuro. Segundo a tradição oral, repassada pela família do Sr. Antônio Rezende, essas ruínas são de uma fazenda construída em meados do séc. XVIII (1752) e pertenceu a um português, José de Paula Peixoto, conhecido pelo pseudônimo de Milhão e Meio por possuir essa fabulosa fortuna em moedas de ouro e prata. Solteiro, Milhão e Meio, tomou uma de suas escravas para esposa e, como não possuía descendentes, seus bens (dinheiro, terras e escravos) com o seu falecimento, ficaram para essa escrava “esposa” que então alforriou todos. (TRABALHO REALIZADO PELOS ALUNOS, 1997).

A partir dos relatos dos moradores e de suas observações, constatei, também, que são exatamente as ruínas da fazenda as que mais despertam o interesse de visitantes. A presença de uma pedra, com a data de 1752, levou muitos a deduzirem que esta pode ser a “pedra fundamental da fazenda” mas, embora tomadas por moradores e visitantes como verdade, são apenas hipóteses, pois não há registros escritos relativos ao período. Aliás, toda a história que se sabe, até hoje, sobre a origem daquela comunidade foi construída oralmente. Apenas recentemente tive acesso à fotocópia de um documento original, manuscrito e registrado em cartório de Ouro Preto/MG, cedida pela secretária municipal de turismo de Belo Vale. Consta nesse manuscrito a data 10/07/1841. Por apresentar algumas dificuldades de leitura, esse documento foi encaminhado a um especialista para fazer a transcrição. Até o presente momento da redação deste artigo, tal transcrição não foi concluída.

Além da presença das ruínas, outros artefatos ainda se encontram na comunidade, entre eles dois potes de argila, usados como cuscuzeira. Esses potes pertenceram à bisavó de Rafael (portador da história oral do local, no dizer de alguns), sendo que um deles se encontra sob sua posse e o outro, com a sua mãe. Existem, ainda, um cadeado de ferro, cujas características levam a crer que pertenceu à fazenda que ali existiu, e uma trapizonga (pedra de moinho) que, conforme relato de moradores, foi utilizada pelos escravos. Ainda segundo moradores, muitos objetos foram levados do local, especialmente em 1914, época em que parte da fazenda foi ocupada pela Estrada de Ferro Central do Brasil com o objetivo de construir um trecho da ferrovia. Naquele período a casa ainda possuiria muitas peças de sua mobília original, além de quadros, imagens de santos, vasilhas de prata e de ouro, entre outros objetos de valor. Em entrevista realizada com o Rafael sobre a vinda dos construtores da Central do Brasil, ele diz: “*eles carregaram muitos objetos de valor daqui da fazenda, dizendo que aqui era assombrado, e a população, com medo, né! (...) enquanto isso, eles aproveitaram e levaram as coisas...*” (ENTREVISTA n.º 05, 22/01/02). Em sua opinião, isso ocorria porque os habitantes não tinham a noção do valor daqueles objetos.

Assim, deixavam estranhos tomarem posse sem saber o motivo que despertava o interesse por coisas tão “antigas”.

Percebi, também, que a presença das ruínas apresenta um certo significado na vida dos moradores, mesmo daqueles que não conseguem entender bem o motivo de tantas visitas e de reportagens sobre aqueles “muros caídos”, no dizer de alguns. Em visitas a Vó Domingas, uma das moradoras mais idosas da comunidade e, segundo ela própria, neta de escravos, compreendi que as ruínas têm um significado diferente para algumas pessoas mais velhas, principalmente aquelas que tiveram a oportunidade de ver os muros ainda erguidos.

No início das visitas, Vó Domingas evitava falar das ruínas da fazenda, de seus antepassados e da escravidão. Geralmente, quando se tratava desse assunto, ela dizia que já estava velha, que a memória já não funcionava mais. Porém, durante a investigação, comecei a perceber que falar do seu passado a deixava triste e angustiada. Esses sentimentos eram o seu motivo de não querer lembrar o passado, uma época sofrida que deixou marcas irreversíveis. Assim, no decorrer das observações, pude compreender a razão do “não funcionamento” da memória de Vó Domingas.

Entretanto, chegou um momento na história daquela comunidade em que as ruínas começaram a atrair estudantes, professores, pesquisadores, repórteres de jornais e televisão, entre outros. Aquelas ruínas, com a história que carregam, cujo passado era evitado por Vó Domingas, começaram a ter expressividade. A partir daí, Vó Domingas passou a compreender a importância de seus relatos para a preservação da memória do local e, ainda acanhada, começou a narrar alguns acontecimentos, entre os quais os relativos à sua infância:

“...antigamente as casas era tudo de sapé. O pessoal ia pro mato, cortava pau pra fazer as casas, que era toda barriada e envairada. Eles amarrava as varas com cipó. Tudo era na base do pau, vara e cipó... A casa do Vô Chagas só tinha quatro cômodos e também era de sapé. Era uma casa firme(...)mas, um dia, veio um vento muito forte e derrubou a casa. A parede da casa caiu “direitinho”, ficou toda deitada no chão, porque era toda amarrada, mas os paus estavam podres e gastos e foi por isso que ela caiu...”

Vó Domingas falou, também, das ruínas:

Passei muito tempo sem ir pro lado das ruínas e, quando eu fui lá, fiquei boba de ver os trem tudo acabado. Era até bonito quando tava tudo em pé. Nós ia lá pra fazenda brincar, cantava roda. Era muito menino naquele tempo. A fazenda era grande, mas não tinha nada, nem um banco, nem uma mesa, nem fogão, nem cama, não tinha nada. Ficou parado, aí começou a cair. Aí tinha um que morava lá: o Beijo, casado com a Jacinta. Desmancharam a casa, tiraram as telhas: ‘Ah, vamos repartir essas telhas’. Tirou pro Vô Chagas, pro Beijo, pro Ramiro. Sei que cada um fez sua casa. (ENTREVISTA n° 16, 09/04/02).

Hoje, Vó Domingas dá entrevistas para pesquisadores e, principalmente, para jornais e televisão, permitindo a transmissão de sua imagem através de fotografias ou filmagens. As suas histórias são relatadas sem timidez e com muita espontaneidade, embora ainda permaneça uma certa melancolia no fundo do seu olhar. Mesmo assim, é perceptível

a satisfação que ela demonstra na sua fala.

Como afirma CARVALHO (2000), por meio das entrevistas obtêm-se “... certos ingredientes da memória oral, da história oral, da movimentação geográfica, ingredientes esses que poderão ser utilizados mais diretamente num confronto mais instrumental, pois cabem mais facilmente à formulação do laudo, e podem conferir com a documentação da época gerada por historiadores e viajantes” (CARVALHO, 2000: p. 61). Os laudos da Fundação Cultural Palmares, por exemplo, reconhecem a importância das histórias narradas pelos moradores, especialmente daqueles mais velhos, pois tiveram a oportunidade de testemunhar cenas da época ou de ouvir relatos dos familiares que os antecederam.

3- Questão da pesquisa

A discussão que proponho ao apresentar a questão de pesquisa se apóia no conceito mais amplo de identidade, extraído de CIAMPA (1999) adotado neste estudo. Esse conceito se relaciona com a questão investigada: a construção da identidade racial da criança negra e a contribuição da escola nesse processo, sem perder de vista o contexto social.

Para CIAMPA (1999), um dos primeiros grupos sociais do qual fazemos parte é a família; é através dele que recebemos o nosso primeiro nome: “Nosso primeiro nome (prenome) nos diferencia de nossos familiares, enquanto o último (sobrenome) nos iguala a eles. Diferença e igualdade” (Ibid, p. 63). Essa é a primeira noção de identidade: igualamos e nos diferenciamos em relação ao grupo social do qual fazemos parte. No entanto, é preciso fazer uma reflexão sobre a existência objetiva de cada grupo. Conforme CIAMPA (1999), “um grupo existe através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela prática, pelo seu agir (...) Nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (Ibid, p. 64).

Nessas relações, diversas transformações podem nos ocorrer, pois não permanecemos sempre os mesmos. As nossas características identitárias sofrem modificações constantes. Algumas vezes, o reflexo dessas modificações pode nos causar conflitos e transtornos, pois a nossa identidade, que até então era percebida como uma, é ameaçada, causando-nos insegurança diante do que realmente somos (ou do que pensávamos ser).

Ainda na percepção de CIAMPA (1999), não é possível desvincular da sociedade o estudo da identidade do indivíduo, pois os elementos políticos, sociais e econômicos que compõem a sociedade interferem significativamente na construção identitária desse indivíduo. Para uma pessoa que vive numa sociedade globalizada, sob o sistema capitalista, é extremamente difícil constituir-se como sujeito, já que nesse tipo de sociedade o sujeito “se torna algo coisificado, como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem” (Ibid, p. 72). A constituição da identidade vai depender das diversas maneiras de cada sociedade, já que o problema está na relação sociedade-indivíduo. Portanto, é necessário um projeto político de identidade constituído no contexto histórico, democrático e coletivo, para que o homem seja verdadeiramente humano. Assim, na concepção de CIAMPA (1999), identidade “é movimento, é desenvolvimento do concreto, é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (p. 74). Dessa forma, a identidade é um constante vir a ser, é

impulsionada e ao mesmo tempo delimitada pelo *locus societário*, numa constante tensão entre a transformação e a conservação.

Como pesquisadora negra, retomo um dos momentos vivenciados por mim, na adolescência, quando surgiram os primeiros conflitos em relação à construção da minha identidade. Comecei a perceber que o fato de ser negra me tornava diferente num ambiente em que houvesse a presença de brancos, mesmo que não fossem a maioria. Esse momento, conforme aborda BARBOSA (1987), não é marcado apenas pela conscientização das diferenças raciais, “mas pelo significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais” (BARBOSA, 1987, p. 54). A experiência vivenciada me fez perceber que, na maioria das vezes, para ser aceito, o negro precisa ser “igual” aos brancos ou “agir” como eles. Revisitada em minha maturidade, a situação experimentada permitiu-me compreender melhor os fundamentos da ideologia racial.

Essa ideologia, elaborada no século XIX e meados do século XX, tem como fundamento o “ideal do branqueamento” (MUNANGA, 1999; D’ADESKY, 2001), que surge para fortalecer a mestiçagem no Brasil, tendo como consequência a busca do embranquecimento da sociedade e, por conseguinte, a desvalorização da raça negra. A ideologia racial reforça a homogeneização da sociedade, estimulando a assimilação da cultura branca pelos negros. O ideal do embranquecimento favorece a alienação e dificulta a construção de uma identidade negra numa sociedade que tem a manutenção da cor branca como ideal. Nesse sentido, para se ajustarem, os negros, tomados como “os outros”, têm que “se adaptar”, seguindo um modelo externo de cultura e seus requerimentos. Conforme SILVA (2000), numa sociedade em que a população no poder é composta por brancos, a identidade branca é vista como “desejável”, como “única”, de força tão grande que não é vista apenas como uma identidade possível, mas como “a identidade”.

Assim, construir uma identidade negra numa sociedade em que a classe dominante é predominantemente branca não tem sido uma tarefa fácil. Sabendo que é através do contexto sócio-cultural, incluindo a família, a comunidade, a igreja, a escola e os meios de comunicação, que ocorrem os processos de construção da identidade, destaco o papel da família e da escola: a família, por ser o meio de contato mais próximo do indivíduo com o mundo, e a escola, por ser um lugar formal de educar, de formar o cidadão e de construir saberes. O foco principal neste estudo é a escola e a maneira como a diversidade é tratada por ela, sem perder de vista o contexto social no qual está inserida.

O trabalho de MUNANGA (2000) permite compreender que, na maioria das vezes, o despreparo dos professores, somado aos preconceitos que carregam no decorrer de suas vidas, interfere na discussão do tema racial pela escola. Minha vivência profissional também me possibilitou observar crianças negras ocupando posições isoladas nas salas de aula, pois as crianças brancas as evitavam, formando, assim, grupos determinados pela cor. De modo geral, o professor não tem iniciativa ou não está preparado para solucionar tal impasse e, muitas vezes, evita se manifestar sobre o assunto. Permanece o silêncio, que serve apenas para reforçar a discriminação a essas crianças. Infelizmente, a formação da maioria dos professores se deu numa sociedade que, desde o seu início, buscou manter a distinção entre negro e branco, privilegiando a raça branca e tentando, inclusive, provar através dos fatores biológicos a superioridade de uma raça sobre outra; isso contribui para a permanência da omissão e do silêncio do professor.

Nas nossas escolas, até hoje, pouco se fala da cultura negra, a não ser em datas comemorativas, quando os negros são aproveitados para ilustrar aspectos de sua história através de dramatizações em que aparecem personagens escravos ou por meio da dança, folclorizando a produção cultural da população negra. Mas, ao terminarem essas comemorações, o negro sai de cena e volta a ocupar o seu lugar, à margem dos acontecimentos. Além dos aspectos socioculturais implicados na construção da identidade negra, os estereótipos criados pelo olhar do outro (o branco, nesse caso) que se originaram no decorrer de sua história e que dão ao negro uma condição inferior, são os mais significativos percalços na sua construção identitária.

Às dificuldades de construção da identidade negra acrescenta-se ainda a questão dos padrões estéticos que classificam o branco como símbolo da beleza. Diante disso, fica muito difícil para os negros assumirem uma identidade racial ligada às suas raízes étnicas. O resultado é que grande parte da população negra se sente reprimida e insegura em se reconhecer como negra. Para o negro, no exercício de seu cotidiano, assumir a negritude significa assumir uma luta feroz contra o peso massacrante de toda a sociedade. É ser, agir e pensar ininterruptamente contra as mais desveladas ou disfarçadas formas de discriminação. É assumir uma condição desgastante de enfrentamento, o que o leva, muitas vezes, a “negar” a sua verdadeira identidade como forma de autodefesa psicológica e social. Diante das manifestações racistas, especialmente para a criança negra em formação, lidar com os entraves que prejudicam a construção de sua identidade racial se revela uma situação bastante complexa (MEDEIROS, 2001).

Histórica e culturalmente, o negro sempre foi inferiorizado. Assim, é extremamente difícil para o educador trabalhar com a questão racial de forma tranqüila e satisfatória, já que também ele, consciente ou inconscientemente, assimilou as características negativas que foram impostas ao negro. Por outro lado, alguns educadores vêem a entrada do debate sobre a questão racial na escola como uma forma de discriminação, declarando que é melhor deixar as coisas como estão, isto é, em silêncio, para não piorar.

A ausência desse debate no âmbito escolar contribui para a permanência do racismo, que tem reflexos, inclusive, na evasão escolar. As taxas de evasão são bastante elevadas entre os alunos negros, que se encontram nos grupos de mais baixa renda e possuem as piores condições de vida. Outro reflexo do racismo, ainda presente na sociedade brasileira, é o alto índice de analfabetismo da população negra. Conforme HENRIQUES (2001) os dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - de 1999 mostram que a taxa de analfabetismo da população negra de 25 anos ou mais atinge 25,9% enquanto na população branca essa taxa é bem inferior, alcançando 10,4%. Em relação ao número de pobres e indigentes, o IPEA comprovou que a grande maioria se concentra na população negra. Esse contingente reforça a dimensão da desigualdade social brasileira.

Assim, a escola deixa de cumprir a sua função de oferecer oportunidades iguais para todos e de contribuir para a formação de um indivíduo que pense, que questione e que contribua para a transformação desta sociedade, que, afinal, o oprime. O debate sobre os processos de construção da identidade racial é imprescindível para que as crianças negras se orgulhem de serem negras ao invés de assimilarem uma identidade imposta pela classe dominante branca.

Sem atribuir à escola maior influência do que ela possa ter na formação social brasileira, pode-se supor que a educação escolar, no Brasil, tem contribuído muito pouco para a efetiva discussão de questões referentes à população negra. É nesse contexto que oriento a investigação dirigida a professores e alunos de uma comunidade remanescente de quilombo, procurando compreender *como os processos de construção da identidade racial são abordados na escola através das relações estabelecidas pelos professores com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social*.

Nesse sentido, procurei conhecer as atividades desenvolvidas pelos professores, buscando interpretar a relação delas com o contexto social da comunidade e o tratamento dado pelos educadores aos conteúdos relacionados à história da população negra. Embora propostas inicialmente na investigação, as datas comemorativas foram excluídas dessas unidades de análise, pois percebi que a sua permanência poderia levar muitos leitores a constatarem que a história da população negra se restringe apenas a comemorações esporádicas, como o dia 13 de maio (Abolição da Escravatura) e o dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Acredito que a discussão sobre a questão racial deve estar presente no cotidiano da escola e não apenas em datas excepcionais. Finalmente, analisei a percepção dos professores face à discriminação e preconceito racial e os processos de construção da identidade racial passíveis de serem observados na escola.

4- Reflexões sobre a educação formal na Chacrinha

A escola da Chacrinha oferece as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas. As séries posteriores são oferecidas pela Escola Estadual de Belo Vale, sendo que a prefeitura do município envia uma condução para encaminhar os alunos à escola nos dias letivos.

Durante a pesquisa tive contato com três professoras: Ângela, Teodora e Luzia⁶⁵, todas trabalharam na escola no período de coleta de dados. Essas professoras residem em Belo Vale. Conheci também a professora Sonia, que é moradora da Chacrinha, mas leciona em outra escola da zona rural de Belo Vale. Realizei vários encontros com essas professoras, buscando compreender como processos de construção de identidade racial estavam sendo abordados pela escola da Chacrinha.

No que se refere aos conteúdos trabalhados em sala, é estudado apenas o que está nos livros didáticos adotados. A história da comunidade onde moram os alunos, por exemplo, não é abordada. Ângela, a primeira professora a ser entrevistada, confessa que, por também desconhecer essa história, fica difícil “transmiti-la” aos seus alunos. O pouco que sabe, alguns “casos”, foi devido ao contato com alguns moradores mais velhos. Ela diz ainda que, se fosse moradora da comunidade, seria mais fácil repassar informações sobre o local. Além disso, Ângela vê a necessidade de um material escrito narrando a história da comunidade, para poder transmiti-la aos seus alunos. Ao expor esse ponto de vista, Ângela não percebe a presença de pessoas da própria comunidade que guardam a memória de ricas passagens da história local e que poderiam suprir a falta do material escrito reclamado por ela. Ao mesmo tempo, ao dizer que o pouco que conhece lhe foi transmitido através dos “casos” narrados pelos moradores mais velhos, expressa, talvez inconscientemente, o valor da história oral.

⁶⁵ Os referidos nomes são fictícios, conforme combinado durante as entrevistas.

Ainda a respeito da ausência da inserção do contexto histórico da comunidade na escola, destaco um fragmento de estudos realizados por GONÇALVES (1985), no qual ele afirma que “educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, à medida que o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, embora o ato de ‘silenciar’ tenha para cada um significados diferentes” (GONÇALVES, 1985, p. 318). A questão do “silêncio”, analisada pelo autor como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial, ilustra a realidade de muitas escolas, onde há uma permanente ausência de conteúdos que focalizem a história da população negra e o não reconhecimento das diferenças culturais.

Em relação ao “silêncio” presente na escola da Chacrinha, acredito que uma das formas de enfrentá-lo seria a busca da inserção de moradores da comunidade nas atividades escolares, para que possam conversar com os alunos sobre a história local, “história nunca esquecida, sempre resgatada, recontada, ressignificada” (KRAMER, 1995). Que esse contato seja realizado, também, fora do ambiente escolar, possibilitando que aquelas crianças vejam os locais visitados por turistas e repórteres de uma outra forma, já que o contexto histórico estará sendo incluído naquele momento.

Acredito que, a partir dessa iniciativa, os alunos poderão adquirir uma melhor compreensão de sua própria história, de sua origem, além de conhecer os seus antecedentes. Na percepção de NEGRÃO (1988), essa proposição “apóia-se na concepção de que a recuperação da história acarreta o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros podem, assim, apropriar-se de suas histórias e da história de suas lutas” (p. 56). Para favorecer esse processo, a escola poderá oportunizar estudos e debates de conteúdos que abordem a história da população negra, sua cultura, suas lutas, entre outras informações. Esses estudos e debates poderão, inclusive, permitir que as crianças sintam-se mais valorizadas, orgulhando-se de suas origens. Entendo, assim como D’ADESKY (2001), CAVALLEIRO (2000), CANEN (2001), que iniciativas como essa podem dar contribuição à constituição da identidade racial das crianças, além de levá-las a compreender melhor o porquê de aqueles ônibus, cheios de estudantes de outras cidades e estados, estarem visitando as ruínas presentes em sua comunidade. No entanto, os dados coletados, até o momento, parecem indicar que o professor tem apenas sido fiel ao livro didático, não conseguindo extrapolar o que, oficialmente, deve ser cumprido.

Creio que o professor deveria proporcionar aos seus alunos condições de serem pessoas ativas no processo de aprendizagem e não meros receptores de um conhecimento pronto segundo uma visão “bancária” de educação, tão bem discutida por FREIRE (1987). Para ele, a relação educador-educando apresenta um caráter especial e marcante: de os educadores serem especificamente narradores e dissertadores. Nessa relação, o sujeito ou aquele que faz a narração ou a dissertação é o narrador (nesse caso, o educador), enquanto os ouvintes são os educandos. Essas narrações ou dissertações são, geralmente, alheias à realidade dos educandos, impossibilitando a construção de seus conhecimentos e de sua consciência crítica. FREIRE (1987), na citação abaixo, faz-nos compreender melhor a visão “bancária” da educação:

A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático (...) Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que

se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí, que seja mais som do que significado e, assim, melhor seria não dizê-la. (Ibid., p. 57).

A visão “bancária”, na argumentação do autor, tolhe a criatividade dos educandos, pois eles apenas recebem os conhecimentos que lhes são transmitidos pelos educadores, adaptando-se a essa visão de educação. O educando, em nenhum momento, é estimulado a participar da construção dos conhecimentos; pelo contrário, ele é levado a se ajustar, já que nesse tipo de educação o educador é aquele que possui o saber; aos educandos cabe apenas ouvir, memorizar e repetir o que lhes foi transmitido sem compreender o seu verdadeiro significado.

Um texto trabalhado em sala pela professora Teodora, intitulado “Comunidade”, poderia ter sido utilizado como um forte instrumento para a inserção do debate sobre a comunidade onde vivem as crianças, caso o enfoque principal não tivesse recaído sobre Belo Vale e os exemplos não tivessem sido totalmente alheios às experiências daquelas crianças. Pelas aulas observadas, pude constatar que o texto não contribuiu muito para a construção da aprendizagem das crianças, principalmente nos aspectos que se referem à comunidade onde moram (rural e remanescente de quilombo). Essa prática está em consonância com a visão bancária discutida anteriormente, desfavorecendo o interesse e a criatividade dos educandos em relação a temas que poderiam enriquecer o processo ensino-aprendizagem e a construção da cidadania individual e coletiva.

Conversei com a professora Luzia sobre os livros didáticos adotados pela escola. Tive a oportunidade de conhecer alguns deles e aproveitei o momento para analisar a proposta de cada um, observando os conteúdos e as imagens apresentadas e o seu uso pela professora; procurei fazer uma conexão entre eles e o tema da investigação desenvolvida naquela escola. Entre os livros observados destaco os de História, Geografia e Ciências.

Para minha agradável surpresa, a maioria dos personagens negros que ilustram os textos não aparece como nos livros didáticos das décadas anteriores à de noventa, onde ao negro são atribuídas características como preguiçoso, feio, favelado, onde ele é caricaturado e retratado exercendo atividades subalternas e com características físicas depreciadas (SILVA, 1987). Os conteúdos apresentados, sobretudo nos livros de Geografia e História, pareceram-me interessantes, pois as sugestões apresentadas, dependendo da forma como forem exploradas, poderão oferecer uma grande contribuição para a construção da identidade racial das crianças que freqüentam a escola da comunidade investigada.

Ainda como fruto das minhas conversas com a professora Luzia a respeito dos conteúdos dos livros didáticos utilizados, tive a oportunidade de não apenas ouvir, mas também de presenciar uma atividade desenvolvida por ela, em sala, sobre a data em que se comemora a Abolição da Escravatura – 13 de maio, elucidando como o livro didático estava sendo usado pela professora. Nessa atividade, o destaque foi dado, como ela mesma disse, a “*quem libertou os escravos, em que ano...*” Além disso, foi pedido aos alunos que colassem gravuras nos cadernos de Estudos Sociais, para ilustrar o texto que ela pediu que copiassem. Esse texto foi retirado de um livro de Estudos Sociais e diz o seguinte:

13 de maio – Dia da Libertação dos Escravos

Lá pelo ano de 1550 os portugueses começaram a trazer negros da África para trabalhar no Brasil como escravos na lavoura e mais tarde nas minas de ouro. Eles eram trazidos nos navios negreiros. No dia 13 de maio de 1888 a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea que libertou os escravos.

Atividades

- De que lugar vinham os negros para trabalhar como escravos no Brasil?
- Onde os negros trabalhavam?
- Quem libertou os escravos? Em que dia?
- O que você acha das pessoas que prendiam, maltratavam e faziam os negros trabalharem como escravos?
- Faça uma pesquisa e escreva sobre os escravos no Brasil.

A leitura do texto proposto e a observação da atividade desenvolvida fortalecem as evidências de que os livros didáticos, no caso, da década de 80, atendiam à ideologia da classe dominante, negando a história das lutas escravas na construção do conhecimento escolar. Com isso, conforme argumenta GONÇALVES (1985), “silencia-se a história da rebeldia dos grupos étnicos raciais negros, cuja consequência na educação das crianças negras é: o silenciamento enquanto cidadão” (p. 325). O texto e a atividade desenvolvida reforçam também minha compreensão de que a reflexão e o debate sobre o negro nos livros didáticos ainda estão ausentes nas escolas, embora o movimento negro, pesquisadores e algumas instituições há alguns anos venham alertando sobre esse problema e denunciando-o.

Neste estudo, outro aspecto para o qual chamo a atenção é a especificidade dos alunos daquela escola, ou seja, são moradores de uma comunidade predominantemente negra e remanescente de quilombo. Portanto, esse seria um motivo crucial para se trabalhar com questões que envolvessem não somente a data em debate, mas conteúdos do patrimônio histórico-cultural da população negra.

Diante do exposto e face à discussão sobre os processos de construção da identidade racial, em especial das crianças da Chacrinha, percebi, durante as observações que realizei, que aquelas crianças não têm recebido estímulos que permitam o seu desenvolvimento crítico e reflexivo, além de não serem estimuladas a participar de atividades que contribuam para a construção dos diversos conhecimentos gerais e específicos sobre a história da população negra.

Paralelamente à questão dos conteúdos trabalhados, apresento algumas constatações decorrentes de conversas com a professora Luzia a respeito da discriminação e do preconceito racial, em destaque na escola. Na sua opinião, ainda existe racismo, apesar de existir uma lei que o puna. Luzia complementa a sua idéia dizendo que (...) “*pode até ter discriminação racial, mas só que agora é crime. Chamar os outros de negro é crime! Agora o povo tá mais reservado, mas ainda tem gente que fala, mas não é no público*”. Em seu relato a professora evidencia a discriminação contra as crianças pobres: “*Eu trato todo mundo igual e, ainda, tem outra coisa, eu gosto de tratar melhor os pobres*”. Além dos pobres, Luzia prioriza as crianças que residem na zona rural pois acredita que elas também sofram discriminação por serem “da roça”. A fala de Luzia explicita que, apesar de existir uma lei que pune a prática do racismo, ele ainda permanece, ainda que em formas mais sutis:

Antigamente tinha muito isso. Os professores preferiam os meninos ricos, de cor clara, era assim...Agora parece que mudou um bocado, né? Por causa do racismo no Brasil que é até crime você chamar uma pessoa de negra, né? É crime, então acho que agora mudou um bocado, mas mesmo assim ainda tem alguma coisa, não deixa demonstrar (grifo meu), mas

ainda tem, mas da minha parte não tem não, eu gosto muito da minha cor, viu?
(ENTREVISTA Nº 15, 11/04/02)

Nas fala de Luzia, percebi evidências que demonstram a sua percepção sobre o racismo e a discriminação racial. A primeira evidência surge quando ela diz que o povo, por causa da lei contra a prática do racismo, está “mais reservado”. Posteriormente, ela afirma que ainda existe racismo, mas as pessoas “não demonstram”. Essas duas expressões ditas pela professora fortalecem a minha percepção de que a discriminação racial ainda se faz presente na escola, porém de forma dissimulada. O silêncio dado a essa questão contribui para a permanência das desigualdades, não somente sócio-econômicas, mas também raciais. Se a família, a escola e a sociedade em geral não quebrarem esse silêncio, é provável que as crianças negras jamais consigam constituir uma identidade sem traumas e sentimentos de inferioridade; jamais consigam construir a sua identidade negra. Como consequência, conforme reflete CHAGAS (1997), a dificuldade na construção da identidade da criança negra, “marcada pelo preconceito, acaba por determinar sua automarginalização” (CHAGAS, 1997, p. 73).

A seguir, apresento alguns detalhes da entrevista realizada com a professora Sônia, que, embora não leccione na escola da Chacrinha, é moradora do local e se preocupa com a questão racial na educação. Sônia discute, sem nenhum constrangimento, várias passagens de sua vida como aluna, como professora e como mãe, apontando evidências de sua preocupação com a inserção do debate sobre a diversidade cultural e enfatizando os problemas raciais vividos pelos negros, especialmente no âmbito educacional.

Sônia tem 22 anos, é moradora da Chacrinha, tem duas filhas e, atualmente, está trabalhando como professora contratada pela Prefeitura Municipal de Belo Vale, em Pandeiros, comunidade rural pertencente a esse município. Apesar de não estar lecionando na escola da Chacrinha, Sônia, com muita disponibilidade e interesse, deu uma contribuição bastante significativa à discussão do tema proposto. Através de entrevistas, ela menciona vários aspectos relacionados à sua prática docente, destacando a questão da discriminação racial na escola, na família e em outras instituições, além de falar da sua própria construção identitária como negra, mulher e moradora de uma comunidade remanescente de quilombo.

Nas entrevistas feitas com a professora Sônia, pude perceber a tranquilidade demonstrada por ela ao discorrer sobre o assunto, chegando, algumas vezes, a falar por longo tempo, sem pausa, ao contrário das professoras que lecionam na escola da Chacrinha, que manifestaram certo constrangimento em conversas sobre o tema.

Antes de entrar nos detalhes que priorizo nas entrevistas da professora Sônia, considero pertinente indicar os conceitos nos quais me fundamento para um melhor entendimento das discussões posteriores. Destaco, inicialmente, os conceitos de raça defendidos por APPLE (2001) e por MUNANGA (2001) com ênfase nas idéias deste último, orientadoras deste estudo. Em seguida abordarei os conceitos de racismo e discriminação racial na concepção de NASCIMENTO e NASCIMENTO (2000).

Apresento, a seguir, uma primeira aproximação do conceito de raça. Estou consciente de sua complexidade e da impossibilidade de esgotá-lo neste texto, mas ao mesmo tempo ciosa de que, para entender, como pretendo, os processos de construção da identidade racial, sua história, seu estado atual e os efeitos da política educacional sobre esses processos é preciso compreender a idéia de raça. É necessário conhecer o seu significado, como e por quem é usado esse termo e qual o seu papel nas políticas sociais e educacionais. A noção de raça possui um forte componente histórico. De acordo com

APPLE (2001), não podemos continuar entendendo raça como uma simples entidade biológica: “raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais.” (p. 62).

MUNANGA (2001) conceitua raça partindo do pressuposto de que conceitos têm uma historicidade através da qual podemos alcançar uma melhor compreensão do seu significado. Alerta ainda que conceitos são objetos de manipulação política e ideológica, sendo necessário atenção em sua análise, para perceber sua eficácia em retratar a realidade contemporânea. Para ele, historicamente, raça já teve vários significados. Foi utilizado na Zoologia e na Botânica para classificar espécies (animais e vegetais) e como referência de “pureza” de sangue através da expressão “raça nobre”. Como exemplo, cita os gauleses (plebe), que, não sendo considerados como portadores de sangue puro, podiam ser dominados e até escravizados.

No século XVIII, o conceito é transportado da Zoologia e da Botânica para as Ciências Humanas, a fim de classificar a diversidade humana, reforçando o determinismo biológico, usado para justificar a superioridade e o domínio de uma raça sobre outra. Somente nos anos 70 do século XX, essa versão biológica do conceito de raça foi mudada. Assim, segundo MUNANGA (2001), “raça passa a ser um processo de construção política e sociológica”. Em sua revisão do conceito, o autor afirma que raça é um conceito inexistente biologicamente; porém, dessa versão tão arraigada em nossa cultura é que decorre o racismo, caracterizado por qualquer atitude de rejeição, não só pela cor da pele de um povo, mas também pela negação da sua história. Raça associa-se conceitualmente a racismo e discriminação racial, conceitos que passo a examinar abaixo.

NASCIMENTO e NASCIMENTO (2000) afirmam que “mais do que a rejeição da cor da pele de um povo, o racismo se constitui na negação da história e da civilização desse povo...” (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 18). Quando pessoas ou instituições deixam de abordar a história da população negra, elas “diretamente” ou “indiretamente” estão praticando o racismo. Quando, por exemplo, o ministro Rui Barbosa, em 1889, queimou documentos que registravam momentos trágicos presentes na escravização do negro, ele, violentamente, tentou apagar da memória do povo a sua verdadeira história, para evitar transtornos e punições a seu governo (PALMARES, 2001, p.12). A escola, quando omite essa história ou se omite quanto a ela, faz o mesmo.

Conforme documenta NASCIMENTO e NASCIMENTO (2000), a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelas Nações Unidas e ratificada pelo Brasil, África do Sul e pelos Estados Unidos, assim define a discriminação racial:

(...) qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em condições iguais, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e qualquer outro da vida pública. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 20).

O racismo pode também ser visto como um “padrão de comportamento das pessoas, grupos ou instituições” (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 20). As ações racistas praticadas pelas pessoas pertencentes a um determinado grupo, mesmo que não sejam intencionais, são também discriminatórias.

Diante do exposto, acredito que uma das formas de combater o racismo e a discriminação racial é fazer com que a sociedade reconheça as conseqüências desse tipo

de prática para si própria, pois grande parte do seu potencial de desenvolvimento estará reprimida. A busca da população negra pela defesa de seus direitos como seres humanos “iguais” e não “inferiores” é parte desse processo, portanto, imprescindível para desmistificar idéias e pressupostos que deram origem ao preconceito racial.

A discriminação racial presente em nossa sociedade interfere, cotidianamente, na construção da identidade racial da população negra. Para exemplificar isso, Sônia relata alguns momentos vividos por ela desde a quinta série, período em que começou a frequentar a Escola Estadual Vinícius de Moraes, em Belo Vale. Conforme relatos de Sônia, a Chacrinha dos Pretos é um lugar duplamente discriminado, primeiro por ser uma comunidade negra e segundo por ser rural. O que tem maior peso, nesse caso, é a questão racial, conforme ressalta nesta fala:

“...se tem uma festa aqui na Chácara, é um dos lugares que vem menos gente é pra festa aqui na Chácara. Por quê? Porque eles falam que todo mundo aqui é preto. É igual eu tô falando, tem branco que não gosta de preto. E é onde eles não vem de lá pra cá, nas festas. Na Boa Morte, se tem uma festa na Boa Morte, Boa Morte fica cheio, fica superlotado de gente. Por quê? Porque lá tem branco, lá tem negros, lá é uma mistura de povos e aqui na Chácara não, a maioria é negro e muitas pessoas não saem dos outros lugares pra não vir pra cá, porque fala assim: ‘Ah não, chegar lá eu vou namorar com uma menina preta!’ Então é onde muitas pessoas não vem e esta discriminação, igual quando chega em Belo Vale, aí chega o ônibus do pessoal da Chacrinha, aí todo mundo fala: ‘Nó, olá, o ônibus do pessoal da Chacrinha dos Pretos já tá chegando’. Porque a comunidade é mais é...é descendência de escravos, né? É onde a maioria do pessoal é negro, a maioria é...são raças negras mesmo...” (ENTREVISTA Nº. 3,10/02/02).

A relação dos moradores da zona urbana de Belo Vale e de outras comunidades com a Chacrinha evidencia a questão da discriminação contra o local, por haver a predominância de negros. A atitude dessas pessoas confirma a discriminação racial, demonstrando, também, sua falta de entendimento sobre o significado de “ter sido escravo”, de estar morando numa comunidade negra que tem uma história rica de acontecimentos, os quais, ainda que com marcas pouco conhecidas, fazem parte da história do povo brasileiro.

Os motivos para o não comparecimento de pessoas de outras comunidades às festas da Chacrinha, conforme relata Sônia, evidencia também os fundamentos da ideologia racial já discutido no item três deste artigo. Conforme relata MUNANGA (1999), apesar do fracasso deste processo de branqueamento, “seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro...” (ibid, p.16). Essa ideologia pode nos ajudar a entender por que as festas realizadas na Boa Morte fazem sucesso e as festas na Chacrinha ficam vazias.

Outro episódio vivenciado por Sônia na escola ocorreu na sexta série, conforme relato abaixo:

“Na sexta série eu fui muito discriminada na sala de aula. Desde o primeiro dia que eu cheguei na escola, na sexta série, que eu já percebi que a professora já foi me discriminando. Assim, a partir do momento que eu cheguei dentro de sala ela só passou a reconhecer que eu era assim... inteligente, que eu tinha é... educação..., porque muitas

pensam que negro não tem educação, às vezes não conhece a pessoa e já vai falando: 'Nó, essa pessoa não presta porque é negro', e isto aconteceu comigo, porque eu só passei a ser valorizada dentro de sala devido às notas boas que eu comecei a tirar na sexta série. A professora separava a turma e colocava os da cidade, ou seja, da cidade de Belo Vale ela colocava na frente e, eu, como era negra... me colocou lá atrás, como se fosse uma exceção da sala e eu fiquei muito triste porque eu acho que todos devem ser tratados da mesma maneira, seja branco, seja preto, seja mulato, seja cafuzo, acho que todos têm o seu jeito de pensar..." (ENTREVISTA Nº. 3, 10/02/02).

O motivo de a professora ter colocado Sônia nos últimos lugares da sala, conforme ela mesma relata, tem dois significados: um deles diz respeito ao fato de ela não ser moradora da cidade e o outro, na sua interpretação, ao de ser negra.

No caso de Sônia, apesar de ter sofrido bastante, ela conseguiu superar esse acontecimento em sua vida escolar, inclusive enfrentando a professora. Porém, sabemos que as pessoas têm características distintas, sendo, por exemplo, umas mais extrovertidas que outras. Diante dessa reflexão, fico imaginando quantas crianças não devem estar passando por uma situação semelhante à vivida por Sônia, sem ter forças suficientes para enfrentá-la. Então o que lhes resta é aceitarem, caladas, o sofrimento que as exclui do grupo, da sociedade e da vida. A escola, nesse caso, está invertendo o seu papel: ao invés de incluir, está excluindo e fazendo com que a criança se sinta, cada vez mais, insegura, tímida, oprimida, com medo e vergonha de ser negra. Assim, a sua opção pelo silêncio vem ao encontro da negação de sua identidade racial.

Continuando a reflexão sobre o tema, Sônia narra a seguinte situação ocorrida com sua filha, que entrou na escola recentemente:

"Nas escolas, a discriminação já ocorre desde o momento que a criança entra no prezinho, isto é, no primeiro ano que a criança vai para escola. Muitas crianças assim, de 5, 6 anos, quando elas começam a freqüentar as escolas, até os coleguinhas já olham para elas de um jeito diferente, porque o jeito de vestir é diferente, o jeito de pentear o cabelo é diferente. Então as coleguinhas perguntam: 'Nó, por que você usa o cabelinho desse jeito?' Um dos exemplos é minha filha, Ana, porque ela entrou na escola este ano e, no primeiro dia que ela chegou na escola, as coleguinhas dela perguntaram: 'Nó, mas por que você tem o cabelinho cheio de trancinha?' Ela falou assim: 'Ah!, porque minha mãe gosta'. Aí a coleguinha dela disse: 'Nó, mas nosso cabelo é tão lisinho! Por que você fica com o cabelinho assim?' 'Ele tá assim, ah, porque o de vocês é lisinho e o meu não, o meu já é mais enroladinho, então é por isso que minha mãe penteia o meu cabelo assim'. Então, essa discriminação já ocorre a partir do momento que a criança já começa a ter amizades na escola" (ENTREVISTA Nº. 3, 10/02/02).

Na concepção de Sônia, a discriminação racial praticada contra os negros é freqüente na sociedade brasileira, inclusive na escola, conforme os acontecimentos narrados. O negro é visto como "diferente" pela cor, aparência, traços físicos, etc. Se ele assume a sua identidade negra, é criticado, desrespeitado e rejeitado pelos brancos, que acham que, para ser valorizado e visto como "gente", o negro tem que se "igualar" aos brancos. O caso da filha de uma amiga de Sônia, também moradora da Chacrinha, confirma o que eu disse anteriormente.

De acordo com Sônia, essa garota, que havia iniciado a quinta série na escola de Belo Vale, foi vítima de muito deboche por parte dos colegas por causa dos penteados

usados nos cabelos, ou seja, ela usava trancinha, do tipo africana. Sônia, condoída pela menina, avisou à mãe da garota o que estava acontecendo com a filha dela no colégio. A mãe apenas disse: “Ah, não! Pode deixar que eu vou arrumar o cabelo dela”. E a mãe começou a alisar o cabelo da garota, que, a partir daí, passou a ser aceita pelos colegas, pois começou a usar arquinhos, a amarrar o cabelo como as outras colegas brancas. Como disse Sônia, “*aí eles já começaram a vê-la de maneira diferente*”. Essa situação, manifestada na escola, tão comum na sociedade brasileira mostra o quanto a cor da pele e o tipo do cabelo interferem na inclusão social. Conforme discute GOMES (2002): “Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial o qual, além de cromático, é estético e corpóreo” (p.1). Esse conflito vivido pelos negros, especialmente em relação ao cabelo e à cor da pele, conforme exemplificado acima, exerce grande influência sobre sua construção identitária, pois são impostos pela elite branca padrões de beleza que os negros acabam assumindo para serem aceitos como “iguais”.

Diante disso, vejo o quanto se torna difícil a construção da identidade do negro numa sociedade tão discriminatória, onde nem mesmo a escola, que possui grande parcela de responsabilidade na construção do conhecimento, tem dado a sua colaboração. Os acontecimentos que tenho presenciado confirmam o quanto a instituição escolar precisa refletir sobre questões concernentes à população negra, inserindo o tema no seu dia-a-dia, nos planejamentos dos professores, na sala de aula. Enfim, é preciso que a escola deixe de ser omissa e saia do silêncio, que comece a falar, a construir, a discutir, a se envolver com a vida, com a história dessa população que há séculos vem sendo oprimida e marginalizada.

5- Processos de construção de identidade racial: algumas considerações

A realização desta investigação na comunidade remanescente de quilombo Chacrinha dos Pretos propiciou-me compreender com mais clareza os processos de construção de identidade racial, especialmente naquele local. A pretensão inicial deste estudo era priorizar a escola, porém o andamento do trabalho indicou a necessidade de observar, também, aspectos da comunidade que contribuem para a construção da identidade racial das crianças daquela localidade. Além disso, a escola está inserida numa comunidade remanescente de quilombo, portanto não é possível desvincular o cotidiano da escola dos acontecimentos sociais que ali ocorrem.

A comunidade investigada possui algumas características que a diferenciam das outras situadas na zona rural de Belo Vale. A formação da comunidade e a composição étnica da população são dois elementos que marcam essa diferença. A forma como moradores de Belo Vale e de outras comunidades da zona rural percebem a Chacrinha é influenciada por esses elementos. Como fruto dessa percepção surge a discriminação racial ao grupo. Os depoimentos de diversos moradores confirmaram a discriminação sofrida por eles, inclusive por parte de autoridades que exercem ou exerceram cargos públicos na cidade, em Belo Vale. A atitude dessas pessoas reflete negativamente sobre os moradores da Chacrinha, desfavorecendo a sua auto-estima em vista da condição inferior que lhes é atribuída.

As observações feitas na escola fizeram-me perceber o seu pouco envolvimento com o contexto comunitário. Em diversos momentos presenciei evidências que comprovam

a minha afirmação, manifestadas através das atividades desenvolvidas pelos professores ou mesmo pelo tratamento dado aos conteúdos relacionados à história da população negra, tornando a reflexão e o debate sobre a questão racial ausentes do cotidiano da escola. As observações e entrevistas revelaram que o professor, mediador do processo ensino-aprendizagem, encontra-se distante dessa questão e, principalmente, despreparado para tomar iniciativas que propiciem aos alunos a construção de conhecimentos que favoreçam a constituição de sua identidade negra. O professor tem assumido uma postura de transmissor de um conhecimento pronto, numa perspectiva de “educação bancária” (FREIRE, 1987) e ainda, ao não refletir sobre sua própria identidade, ele acaba por desenvolver ações voltadas para a absorção de crenças e valores da cultura branca e dominante. Percebi, também, que os professores com os quais dialoguei têm sido fiéis ao livro didático, não inserindo outros elementos que favoreçam uma participação mais dinâmica dos alunos no processo ensino-aprendizagem, além de não avaliar criticamente a proposta apresentada em cada livro utilizado.

Em consonância com a prática dos professores, o planejamento de atividades da escola não tem considerado as especificidades da comunidade onde ela está inserida. Essa distância tem levado o educando ao desestímulo e ao desinteresse diante do que lhe é transmitido. Percebi, também, a necessidade de mais diálogo entre a supervisora das escolas rurais e as professoras. Esse diálogo poderia contribuir não somente para uma melhor distribuição das professoras nas escolas, mas propiciar um conhecimento mais amplo da realidade de cada uma delas. Sônia, por exemplo, reside na Chacrinha, tem atuação sociopolítica ativa na comunidade, com reflexão e atitudes que podem colaborar com a constituição identitária das crianças do local e, no entanto, leciona em escola de outra localidade da zona rural de Belo Vale. Pelas conversas com essa professora, tratando da questão racial e da escola, pude perceber a sua preocupação com o tema. Além de relatar descontraidamente vários episódios ocorridos em sua trajetória escolar, Sônia tomou a iniciativa de escrever um texto com o propósito de colaborar com a pesquisa, mostrando a sua percepção sobre o racismo na sociedade brasileira. Diante dessas observações, não consegui perceber processos que favoreçam a construção da identidade racial das crianças que freqüentam a escola da Chacrinha.

No entanto, a comunidade, apesar de ter demonstrado a existência de conflitos em relação à sua própria identidade, manifestou, ainda que inconscientemente, algumas situações que evidenciaram processos que contribuem para a constituição da identidade negra das crianças. Duas situações por mim observadas e consideradas como marcantes no processo identitário das crianças ilustram o meu entendimento a respeito da ação inconsciente praticada por moradores da comunidade. Por ser remanescente de quilombo, a comunidade tem recebido vários jornalistas interessados em conhecer e divulgar a sua história local. A chegada desses jornalistas, geralmente, desperta a atenção dos moradores, especialmente das crianças que, juntamente com o guia da Associação de Moradores, os acompanham em todos os pontos que marcam a origem da comunidade. As informações que os guias transmitem aos jornalistas são ouvidas também pelas crianças.

As histórias que lembram a origem da Chacrinha, contadas pelos mais velhos, também exemplificam ocasiões que favorecem a construção identitária das crianças, já que, nesses momentos, a sua cultura está sendo reconstituída. Essas situações observadas por mim ocorreram nos instantes em que esses moradores estavam sendo entrevistados pelos jornalistas ou por mim, como pesquisadora. Isso demonstrou que

a presença de pessoas que não moram na comunidade, mas se interessam pela história do local, possibilita às crianças não somente a oportunidade de conhecer aspectos de sua própria história, mas, acima de tudo, maior valorização deles. Além disso, colabora para o fortalecimento e reconstituição da história oral, a partir do momento que incentiva, nos moradores, o retorno ao passado através da memória.

Essas situações confirmam que a identidade negra, conforme abordo no item três deste artigo, não deve ser compreendida como algo constituído; pelo contrário, ela é uma construção, e deve ser percebida como um “processo identitário”. HALL (apud KREUTZ, p. 81, 1999) reforça essa concepção argumentando que “a identidade étnica vai se reconstituindo e reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo” (Ibid, p. 82). O estudo desenvolvido pelo grupo de alunos com o objetivo de conhecer a história da Chacrinha, a presença de visitantes, jornalistas e pesquisadores elevaram a auto-imagem de moradores que, há alguns anos, se sentiam ofendidos ao serem apontados como “descendentes de escravos”. Hoje, essa denominação adquiriu um outro sentido, contribuindo para uma afirmação positiva da identidade de moradores da comunidade.

Outro ponto tomado por mim como positivo, na realização desta investigação, refere-se à questão da titulação das terras remanescentes de quilombos. A comunidade Chacrinha dos Pretos já passou pelo processo de sistematização coordenado pela Fundação Cultural Palmares; porém, para que a comunidade seja titulada, será necessária a realização de laudos antropológicos, históricos, geográficos e econômicos. O estudo desenvolvido na comunidade poderá contribuir para a construção desses laudos, necessários ao processo de identificação, e, posteriormente, para a titulação das terras. A coleta de elementos da história oral, a produção de aproximadamente 700 fotografias que registram objetos que marcam a origem da comunidade, os seus costumes, tradições, além de outros dados sobre a economia e o meio ambiente são informações que poderão ser úteis à concretização dos laudos periciais.

Porém, a vontade e o empenho da comunidade são imprescindíveis nesse processo, pois terá que partir primeiramente deles o interesse pela titulação de suas terras. Nesse sentido, percebi que alguns moradores demonstram interesse pela causa, enquanto outros ainda não estão entendendo direito o que representa a titulação para a sua comunidade. Para isso, Rafael, um dos representantes da Associação de Moradores, vem tentando esclarecer aos demais moradores o valor da compreensão e do envolvimento de todos nesse propósito. A tarefa exercida por Rafael é necessária, embora seja lenta e às vezes angustiante, porque alguns não dão a ela a importância devida.

Após esse período de contato com os moradores da Chacrinha, ao ter acompanhado vários momentos importantes no cotidiano deles, como reuniões de Associação de Moradores, cultos, festas, percebi que a minha presença também teve significado para eles. De forma não proposital, através da minha fala, das minhas atitudes, eu os estimei a refletir sobre o racismo, a discriminação racial e sobre a valorização da cultura negra. Acredito que a pesquisa realizada, além de ter colaborado para o meu entendimento sobre como a comunidade e a escola investigada abordam a questão racial, estimulou-me a dar continuidade a este estudo, que não considero como acabado, com o objetivo de ampliar a entrada do debate e da reflexão sobre a questão racial nas escolas. Conforme afirma MUNANGA (2000), “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens, quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram

socializados” (p. 9).Vejo a inserção desses elementos, na escola, como uma possibilidade de melhoria da auto-estima da criança negra, que, por não ter elementos que contribuam para tal, prefere a negação de seus valores culturais.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n. 16, p. 61-67, jan/fev/mar/abr. 2001.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov, 1987.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. In: **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Bela Feldman-Bianco, Miriam L. Moreira Leite (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BOGDAN & BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Coleção Ciências da educação. Porto – Portugal, 1994.

CANEN, Ana. In: Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB; 3./** Iolanda de Oliveira (organizadora)...[et al.]. – Niterói: EdUFF, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. **Revista Palmares**, Brasília, DF, n. 5, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro**: Uma identidade em construção. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CIAMPA, A. C. **Identidade**. In: LANE, S. T. M. & CODO, W. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1999.

D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DURAN, Milton. A fotografia no campo. **Revista Palmares**, Brasília, DF, n. 5, 2000.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Cabelo e cor da pele**: uma dupla inseparável. Artigo apresentado como trabalho no II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. São Paulo. Universidade Federal de São Carlos, agosto, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GURAN, Milton. **Agudás**: os “brasileiros” de Benin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida da década de 90. Brasília, Rio de Janeiro: IPEA, julho, 2001.

KRAMER, Sônia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 93, maio, 1995.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 107, jul., 1999.

LOIZOS, Peter. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. BAUER, Martim e GASKELL, George (orgs.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi, Petrópolis: Vozes, 2002.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Infância (des) velada**: um estudo sobre processos de construção de identidade de afro-descendentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2001.

MESQUITA, Cláudia. Morte e vida quilombola. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, maio, 2000.

MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Conceitos e categorias na área do Negro e Educação. I SEMINÁRIO DO II CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro. **Conferência...**Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

_____,. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____,. **Superando o racismo na escola** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. NASCIMENTO, Elisa Larkin. Enfrentando os termos: O significado de raça, racismo e discriminação racial. **Revista para além do racismo**: Abraçando um futuro interdependente. Estados Unidos, Brasil e África do Sul, jan. de 2000.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 65, maio, 1988.

NOVAES, Sylvia Caiuby. In: **O fotográfico**. SAMAIN, Etienne (org.). São Paulo: Hucitec, 1998.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Revista Palmares**, n. 5, Brasília/DF, 2000.

_____. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

REVISTA PALMARES, Brasília/DF, nº.5, 2000.

RODRIGUES, Geisa de Assis Rodrigues. Procedimentos Judiciais. **Revista Palmares**, n. 5, Brasília/DF, 2000.

SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Murilo da Costa. **Revista Palmares**, Brasília/DF, nº.5, 2000.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º Grau – Nível 1. Projeto de Pesquisa. São Paulo **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 63, nov., 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STAKE, Robert E. **Case Studies**. In. Handbook of Qualitative Research. Edited by Norman K. Denzin, Yvonnas S. Lincoln. SAGE publications, 1994, p. 236-247.

AGENDAS X AGÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO PVNC

Renato Emerson N. dos Santos

“A existência de pré-vestibulares alternativos não é novidade desde os anos sessenta. No entanto, a explosão dos pré-vestibulares populares a partir do surgimento do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) marca um segundo momento de um processo que começou a tomar uma forma mais consistente durante a década de oitenta – quando várias entidades começaram, sistematicamente, a organizarem pré-vestibulares com o objetivo de permitir o acesso de elementos das classes populares à Universidade, sobretudo a Universidade Pública. Agora, um novo agente social está massificando esse processo e, muito mais que uma diferença de ordem organizativa, os pré-vestibulares representam a emergência de uma outra subjetividade, uma subjetividade que, se tomar a forma de políticas públicas, pode significar uma série de conquistas sociais”.

Jobson Lopes
Coordenador do PVNC Nilópolis

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), experiência seminal - e expressão mais significativa - de um movimento de pré-vestibulares populares que na década de 90 se difundiu em todo o Brasil, se constitui efetivamente numa das iniciativas sociais contemporâneas mais importantes dentre aquelas que assumem como princípio alavancador a luta contra o corte racial presente na nossa sociedade.

A capilaridade social alcançada pelo seu crescimento e fortalecimento nos últimos quase 10 anos potencializou e permitiu a assunção de contornos para o debate sobre a natureza e o combate à questão racial historicamente rejeitados por amplos setores da sociedade brasileira. Hoje, diversos segmentos sociais – brancos e não-brancos – discutem a necessidade de políticas visando a promoção social das populações negras e afro-descendentes, debate que vem encontrando eco inclusive em retóricas oficiais, tradicionalmente alérgicas a ele. Não obstante a existência de diversos fatores em convergência que permitem estes encaminhamentos, dentre os quais destacam-se a luta e o

protagonismo histórico de outras entidades do Movimento Negro, é flagrante a importância do movimento dos pré-vestibulares na sua afirmação.

Tais contornos acerca do debate racial, entretanto, não encontram no seio do movimento a feição de uma construção consensual monolítica, mas sim, de idéias-força que mobilizam e aglutinam potências – favoráveis e contrárias -, instaurando marcos referenciais para os sujeitos. Com efeito, o PVNC é resultante de uma convergência múltipla de ações⁶⁶, se assentando em potências – construções identitárias, valorização de alteridades, conflitos, solidariedades, valores, projetos societários – mobilizadas por uma miríade de subjetividades que se consubstanciam sob as formas de militância política, trabalho voluntário, caridade, busca da elevação de auto-estima, fortalecimento de capital social, etc., na determinação do envolvimento e da consciência (discursiva e/ou prática) de cada indivíduo. Neste complexo quadro o sujeito se municia para a ação, ou para a negação da ação. Ele mistura experiência, vivência, produção e troca de informações, a partir dos quais os sujeitos constroem seus posicionamentos e suas práticas, combinando objetividades, subjetividades, intersubjetividades e hibridações que conferem riqueza aos movimentos sociais. A multiplicidade de vivências e experiências que os padrões de relações raciais no Brasil oferecem, com suas nuances, contribuem no processo de construção da consciência racial e na sua transformação (ou não) em consciência política que conduza a uma ação.

A constante renovação das potências, das expectativas e das perspectivas no PVNC, não somente pelo ingresso de novos alunos, mas também de coordenadores e professores, torna a questão racial uma discussão constante no seio do movimento. Entretanto, nossa investigação aponta que ela nunca foi somente um debate ou um corte ideológico presente ou consubstanciado em momentos específicos do movimento. Ela foi também uma importante arena de conflitos e disputas entre sujeitos, disputas pela legitimação do poder de enunciação e de definição dos rumos e das próprias estruturas (estruturantes e estruturadas) do movimento, ou seja, disputas cujos fundamentos não passavam por divergências quanto à própria questão racial. A questão racial aparece, desta forma, como *agenda* (pauta de discussão) e *agência* (instrumento, campo, fórum ou instância de intervenção) de sujeitos em disputa pela hegemonia na condução do movimento.

Investigar este múltiplo papel da questão racial na construção do movimento passa então, necessariamente, por uma arqueologia de outras agendas e agências que se

⁶⁶ A idéia de *ação* aqui adotada parte da discussão efetuada por Giddens, em “A constituição da sociedade”. Neste livro, o autor diferencia a *ação* dos *atos* (“constituídos apenas por um momento discursivo de atenção à *duree* da experiência humana”, pg. 3). A *ação* envolve racionalização, motivação e monitoração reflexiva, dimensões constitutivas de uma reflexividade que “(...) deve ser entendida não meramente como ‘autoconsciência’, mas como o caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social” (pg. 2). Assim, demarcando as fronteiras de seu debate em relação ao campo da Psicologia, Giddens nega um voluntarismo hermenêutico subjacente à idéia de que a *ação* possa se compor de um agregado ou série de intenções, razões e motivos isolados. Para ele há, sim, três planos que se entrecruzam na condução da *ação*: o da consciência discursiva, o da consciência prática e o dos motivos inconscientes/cognição. As possibilidades são balizadas pelo contexto espaço-temporal em que se situa o sujeito, que se compõe também de condições não-reconhecidas da *ação* e de possíveis conseqüências impremeditadas. Este leque constrói a “agência” de um sujeito, que “diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada seqüência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. A ação é um processo contínuo, um fluxo, em que a monitoração reflexiva que o indivíduo mantém é fundamental para o controle do corpo que os atores ordinariamente sustentam até o fim de suas vidas no dia-a-dia” (pg. 7).

entrecruzam, e constituem as condições de manifestação do debate nessa construção. Tal reconstituição histórica, da qual o presente artigo é uma primeira tentativa, não é possível através da enumeração de uma seqüência de fatos, mas buscando trazer à tona os embates políticos na construção do movimento, as pautas de discussão, os fóruns de construção destas agendas, e as arenas dos conflitos. Isto municiará desdobramentos futuros do nosso processo de investigação, nos quais buscaremos uma análise mais diretamente voltada para a identificação dos sujeitos da construção do movimento e as intervenções específicas de cada um.

A história do PVNC é, de um lado, um processo de construção, ampliação e enfraquecimento de fortes redes de solidariedade estruturando um movimento social. De outra perspectiva, ela também é uma seqüência de conflitos e embates em torno da autoridade política na condução/capitalização destas redes. Nesta perspectiva, tanto as estruturas criadas como fóruns de coletivização de discussões – como o Conselho Geral, a Assembléia, a Secretaria Geral e as Secretarias Regionais, as Equipes de Reflexão Pedagógica e Racial, os Seminários de Formação, o Jornal Azânia e, mais recentemente, o Grupo de Estudos -, bem como o próprio temário das discussões, podem ser encarados não apenas como frutos dos debates e dos conflitos (estruturas estruturadas), mas também como arenas de desenvolvimento dos conflitos (estruturas estruturantes), espaços e instrumentos nos quais (e através dos quais) os sujeitos vão instituir sua legitimidade de portadores desta autoridade na enunciação do coletivo.

Nossa investigação sugere que, em determinados momentos cruciais para a formação do PVNC, a discussão racial serviu de elemento aglutinador de correntes com profundas divergências políticas⁶⁷, e seu caráter consensual em algumas esferas de construção do movimento permitia que ela também fosse utilizada por alguns sujeitos como instrumento de afirmação e legitimação de suas posições de liderança. De outro lado, ao mesmo tempo em que ela representava elemento de coesão no plano dos fóruns coletivos de construção do movimento, num outro plano, o do cotidiano dos núcleos, sujeitos que não participavam destes fóruns construía discursos distintos, onde o corte racial, não raro, era negado. Instaurava-se um complexo jogo de negociações entre os dois planos (o dos fóruns coletivos e o do cotidiano dos núcleos), onde a tônica não era o embate entre afirmações e negações radicais, mas sim, um duplo jogo de falsas afirmações. A importância do crescimento da rede (para os sujeitos que disputavam seu “comando” no plano dos fóruns coletivos) e do pertencer à rede (para aqueles que construía o cotidiano dos núcleos) freava - ainda que não eliminasse em absoluto - a mobilização de retóricas e lógicas discursivas contrapondo afirmação e negação do corte racial. Convergiam-se, sim, para este duplo jogo de falsas afirmações, onde quem afirma o faz por interesses que extrapolam o texto (o corte racial), e quem o nega não o faz, mas sim re-afirma falsamente, através da “metonimização” de discursos que se tornam, assim, híbridos – na verdade, um jogo de aceitação de agendas que permite a convergência de projetos distintos.

Esta abordagem vem nos possibilitando compreender a diferença entre o efervescente caldo de discussões que se estendeu desde a criação do primeiro núcleo do PVNC, na Igreja Matriz de São João de Meriti em 1993, até aproximadamente a passagem

⁶⁷ É marcante a estruturação de “campos” internos ao PVNC, de cortes ideológicos, religiosos, e/ou construídos por afinidades e desavenças pessoais, que construía, ocupavam e disputavam as/nas arenas. Os principais campos, reconhecidos e enunciados pelos próprios sujeitos atuantes nos fóruns coletivos, são o Negro-Eclesial, o Gramsciano-Hegemonista ou Amplo, o Autonomista-Espontaneista e os Independentes.

do ano 2000 para 2001 – com algumas passagens mais acaloradas, outras menos -, e a impressão do esfriamento das disputas políticas em torno do movimento no momento atual, que foi constatada nos eventos de que a equipe desta pesquisa participou, tanto nos fóruns coletivos de construção do PVNC, quanto nas visitas efetuadas nos núcleos e em eventos e fóruns de caráter mais abrangente no tocante ao movimento dos pré-vestibulares de um modo geral. Além da desaceleração dos embates, é flagrante a ausência, na atualidade, de alguns dos principais sujeitos das disputas políticas estruturantes do movimento no momento de sua criação e crescimento.

Neste bojo, situamos também o esvaziamento da discussão racial nos diferentes planos de construção do PVNC, tanto nas esferas coletivas de construção do Movimento – onde vem sendo reduzida, quando muito, aos informes e à discussão sobre a implementação da reserva de vagas para negros no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – quanto no cotidiano dos núcleos que ainda se encontram vinculados à rede.

1.1 O Surgimento do PVNC: Intuição & Instituição

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes surgiu na Igreja Matriz, em São João de Meriti, em junho de 1993, com uma equipe composta de quatro coordenadores e dez professores. O processo de constituição desta iniciativa, entretanto, teve seu primeiro momento por volta de 1989, quando Agentes da Pastoral do Negro de São Paulo começaram a empreender uma discussão sobre as desigualdades educacionais no Brasil e sua variante racial.

A discussão apontava para a necessidade de se pensar medidas concretas visando a reversão do quadro, considerado insatisfatório e adverso, e o encaminhamento então proposto girava em torno da busca de bolsas de estudo para estudantes negros nas universidades. Como consequência desta primeira iniciativa, estes agentes conseguiram, entre 1989 e 1992, 200 bolsas de estudo para estudantes participantes de movimentos negros e populares na PUC-SP, através da intervenção do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, a quem os Agentes procuraram.

Em 1992, estas discussões começaram a ter lugar na Pastoral do Negro da Baixada Fluminense, mas apontando para encaminhamentos distintos. Aqui, elas agregavam também militantes de outros movimentos eclesiais de corte racial (como o GRENI, Grupo de Reflexão sobre a Vida Religiosa Negra e Indígena, do qual participavam membros de religiões não católicas, com destaque para a Metodista), o que ajudou a extrapolar o âmbito católico da iniciativa, fortalecendo uma visão de base eclesial, mas que buscava repensar o Movimento Negro como um todo.

Tais cortes foram fundamentais para a constituição da equipe inicial e para os primeiros passos na disseminação da experiência. Quando da montagem do primeiro núcleo, a estratégia de utilização da mídia por parte das lideranças ligadas a esse grupo – sobretudo o Frei Davi Raimundo dos Santos – atraiu outros militantes interessados na iniciativa pela sua confluência entre o corte racial e a questão educacional, mas não ligados a nenhum segmento das igrejas. A dificuldade de construção de um quadro de coordenadores e professores no próprio seio do campo da militância negra religiosa – além da qualidade de suas intervenções – permitiu que esses militantes fossem de imediato incorporados no trabalho. Dentre eles, três se integraram assumindo juntamente com Frei Davi a

coordenação do primeiro núcleo: eram Alexandre do Nascimento, Luciano de Santana Dias e Antônio Dourado.

A entrada desses três militantes na condição, juntamente com o Frei, de condutores da primeira experiência foi fundamental na instauração de novos marcos para o debate sobre o que a iniciativa viria a ser. Já antes de começarem as aulas, e logo em seus primeiros meses de funcionamento, iniciaram-se os embates em torno da definição da concepção do que seria o curso: seus objetivos, seu formato, sua atuação, as pautas de discussão, etc.

O Frei Davi, de formação franciscana, apontava para a necessidade de criação de um formato baseado na auto-gestão e na não criação de aparatos jurídico-institucionais - modelo amplamente utilizado pela Igreja Católica em suas ações sociais, como as Comunidades Eclesiais de Base e as Comissões Pastorais -, de maneira a possibilitar a mais ampla disseminação da experiência. Outros militantes apontavam para a construção de um aparato institucional no formato de ONG, visando assumir um espaço de atuação na Baixada que, diante das incipientes reformas no setor estatal naquela época, vinha sendo ocupado por outras organizações. Com este formato, a idéia era buscar apoios financeiros e institucionais para sustentação do trabalho.

Este embate já apontava para a primeira grande cisão de caráter ideológico no movimento, opondo de um lado, um grupo que se articulou em torno do formato eclesial, liderado por Davi, e o outro grupo que defendia a autonomia organizativa em relação às igrejas e propunha a construção de um aparato institucional.

Em meio a esta cisão, o coletivo começou a traçar as estratégias para a disseminação do trabalho. Cabe ressaltar que a própria disseminação como princípio e diretriz já se constituiu numa primeira vitória eclesial, em muito possibilitada, de um lado, pela grande procura instaurada pelo pré (a primeira turma iniciou-se com 98 alunos e, na passagem de 1993 para 1994, se inscreveram 716 candidatos), e pela atuação do Frei Davi em relação a esta procura, sempre reunindo grupos de candidatos e os colocando frente à frente com os outros militantes para solicitar mais vagas. Como o curso funcionava na Igreja, espaço institucional no qual ele era a principal referência, toda a procura e as atenções eram dirigidas a ele, centralidade que permitia esta condução.

Neste cenário, a viabilização da própria difusão - bem como a forma como ela seria exercida - passou a se constituir em uma nova arena de disputas, onde cada grupo lançava mão de seus capitais. A abertura de novos núcleos dependia, basicamente, de três elementos: a constituição de um grupo de pessoas com disposição para a condução do trabalho; a formação de um quadro de professores; e a cessão de um espaço para o desenvolvimento do trabalho⁶⁸.

O grupo eclesial mobilizou uma rede de contatos institucionais com capacidade de cessão de espaços, o que imprimiu fortemente sua marca ao conjunto: dos seis núcleos que começaram a funcionar já no início do ano de 1994, cinco utilizavam espaços de igrejas ou colégios religiosos, com apoio de lideranças eclesiais. Estas lideranças estimulavam a assunção do trabalho por membros dos grupos organizados de juventude das igrejas, o que ampliava o leque de organizações envolvidas: Juventude Operária Cristã, Agentes da Pastoral da Juventude e outras, trabalhando juntamente com membros do GRENI e da

⁶⁸ Na época, foi elaborado um texto mostrando passo-a-passo como se construía um núcleo, uma espécie de cartilha de montagem de um curso com aquele formato. Este texto enfatizava os vínculos com a escala local do núcleo, apontando a necessidade de que tanto os coordenadores quanto os professores fossem da própria localidade onde se situasse o núcleo.

Pastoral do Negro, possibilitaram a criação dos núcleos Nilópolis, Rocinha (no Rio de Janeiro), Prainha, PJ e Metodista (estes três em Duque de Caxias).

Além destes, foi criado também no início daquele mesmo ano o pré ABM/GRUCON. Este núcleo, localizado em Villar dos Telles, em São João de Meriti, tinha como principal coordenador Juca Ribeiro, militante ligado ao Partido dos Trabalhadores (já havia sido candidato a prefeito daquele município) e ao Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON). Através do contato com o Frei, Juca reuniu o grupo para montar o pré, inicialmente encontrando dificuldades para cessão de um espaço. Sua militância política lhe rendeu o usufruto do espaço na Federação das Associações de Moradores de São João de Meriti (ABM).

O coletivo ganha então, no ano de 1994, além de um significativo crescimento numérico, uma complexidade maior no tocante às ligações com outros movimentos organizados, o que determina uma maior gama de influências ideológicas e de concepções acerca do que o nascente movimento deveria ser. Inicia-se uma hierarquização simbólica do movimento, com a entrada de militantes com experiências e capitais acumulados em outros movimentos, que multiplicam os interesses em jogo, e com isto passam a ser criadas novas esferas e arenas de disputas. A questão da institucionalização ou não ganha um duplo, às vezes a ela vinculado, às vezes discutido isoladamente, que é a questão do financiamento. Aspectos onde as divergências eram radicais instauram com grande força as intrigas personalizadas e as especulações acerca dos interesses de cada um dos que então começam a ser chamados de “os iluminados”, grupo simbolicamente dominante dentro da hierarquia de sujeitos da construção do movimento – mas que politicamente começam a gradativamente se distinguirem em Campo Negro-Eclesial e o chamado Campo “Amplo”, assim denominado por reunir uma variedade de concepções, pautas e formas de atuação. Sua unidade cresce, conforme abordaremos adiante, na alteridade em relação ao Campo Negro-Eclesial.

Em torno destes embates onde as divergências eram explícitas, orbitavam outras discussões, mais amenas, em torno das quais se construía consensos que serviam de argamassa simbólica ao movimento. A primeira discussão a ganhar esse tom foi a questão racial, reforçada já nos primeiros momentos. Mesmo apesar de algumas discordâncias e ressalvas existentes no grupo inicial, a predominância da influência Negro-Eclesial foi marcante, inclusive na definição do nome “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. Este nome, criado ainda em 1993, foi aos poucos se firmando como referência para o movimento, sendo “oficialmente” assumido pelo conjunto apenas em agosto de 1994, na 8ª Assembléia dos Núcleos. Havia outras propostas, como “Pré-Vestibular pela Cidadania” e “Pré-Vestibular da Baixada”, além de alguns núcleos já possuírem denominações distintas, como por exemplo o “Pré-Vestibular do Trabalhador Negro e Carente”, em Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro.

O estabelecimento do nome resultou de um processo de negociação onde, efetivamente, o que estava em jogo não era o nome em si, mas a hegemonia na condução dos rumos do movimento. Neste contexto, a questão racial ganha *status* de dimensão construtiva consensual, e o conhecimento sobre a temática passa então a conferir autoridade a seus portadores. Assim, os sujeitos da disputa, mesmo aqueles que lutavam pela instituição de um corte popular ou classista, ou por outras identidades, como a da Baixada, passam a assumi-la e utilizá-la como instrumento de fortalecimento de sua autoridade simbólica.

Isto se torna patente na criação, ainda em 1994, da disciplina Cultura e Cidadania e, sobretudo, na sua consolidação. Ela surge como decorrência das discussões implementadas

pelos militantes que tinham como projeto um pré de corte popular, e viam o processo educativo como uma possibilidade de adoção dessa postura.

Cultura e Cidadania foi formulada como o elo de convergência entre a preparação para o vestibular, a conscientização política e a busca de uma proposta pedagógica adequada à realidade e aos interesses dos segmentos sociais envolvidos no PVNC. Considerava-se que uma Educação Popular, enquanto finalidade pedagógica do curso, deveria ter um caráter político de conscientização das relações excludentes da sociedade, enfocando primordialmente as questões no nível local, no plano do cotidiano. Nas discussões originárias, a disciplina iria se chamar “Aspectos da Cultura Brasileira”, por acreditar-se que a cultura é um ponto fundamental no processo educacional – cultura entendida como algo amplo, dinâmico, que envolve todas as dimensões da vida. O pré deveria, por conseguinte, preparar o aluno não apenas para o vestibular, mas sobretudo, para uma vida de luta política pela emancipação e promoção social das populações às quais ele pertence. Instauram-se, então, discussões acerca de como consubstanciar tais propostas, através de um temário e de uma pedagogia específicos⁶⁹. Esta foi a oportunidade de capitalização, pelos “intelectuais”, da disciplina. O referido texto apontava um temário básico e a necessidade de que os temas fossem trabalhados na forma de palestras e debates com “pessoas especializadas nos vários assuntos”. Num certo momento, mais precisamente no ano de 1996, chegou-se a produzir e fazer circular uma lista de contatos de pessoas para ministrar palestras em Cultura e Cidadania, lista esta que misturava os “iluminados” do movimento a outros intelectuais e políticos de partidos de esquerda, simpáticos à questão racial ou outras das apontadas. Criou-se, desta forma, um canal de circulação e de difusão da fala destes “intelectuais” pelas bases de construção do movimento, canal este que poderia compensar, nos embates políticos, o poder da rede mobilizada em torno do grupo eclesial.

Além da Cultura e Cidadania, outra forma de afirmação no movimento por parte destes sujeitos começou a ser a estratégia do envolvimento múltiplo. Alguns sujeitos começaram a criar a cultura do “professor/militante orgânico”, aquele que participa de diversos núcleos. No auge do crescimento do PVNC, alguns indivíduos chegaram a estar participando – como professor ou coordenador – de até 5 núcleos ao mesmo tempo. Isto era uma forma de afirmação, primeiramente, da disposição construtiva do sujeito para com o movimento e,

⁶⁹ Na época, foi produzido um texto que circulou no movimento, acerca de como estruturar e conduzir a disciplina. Este texto foi reproduzido em uma série de documentos de circulação interna do PVNC- parte dele até na Carta de Princípios, documento máximo do movimento, resultante de um longo processo de discussões que não se findaram mesmo depois dela -, e expressa claramente a luta pela afirmação político/intelectual de um campo: “O trabalho Comunitário não quer ser uma extensão do automatismo de educação. A coordenação, alunos e professores fazem destes Pré-Vestibulares espaços alternativos para se discutirem e aprofundarem as grandes questões que angustiam a Sociedade. Para isto foi criada a matéria CULTURA E CIDADANIA. Ela é ministrada todos os sábados. Na matéria Cultura e Cidadania se debate com os alunos e professores presentes, questões tais como: Racismo, Políticas Públicas, Questões da Mulher, Ideologia do Embranquecimento, Violência Policial, Direitos Constitucionais, Análise da Conjuntura, etc., tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas. No entanto, sua construção pedagógica é diferente, pois se abre para que o conjunto construa uma nova visão de si e dos outros (Sociedade), numa dinâmica que engloba: Debates, Análises de Filmes, Músicas e Textos, Dinâmicas de Grupos, etc. Esta matéria não tem professor próprio, sendo animada pela coordenação através de convites a pessoas especializadas nos vários assuntos específicos”.

sobretudo, de seu *status* de referência para o movimento em sua disciplina/campo de atuação⁷⁰.

Outras *arenas ocultas* são instituídas pelo crescimento, no ano de 1994, deste grupo dos “intelectuais”. A discussão sobre a qualidade do ensino – e sua compatibilização com o debate político – ganha corpo, e surge uma disputa simbólica em torno da competência na condução dos núcleos. Alguns núcleos passam a buscar assumir o papel de “referência” de excelência para o movimento, isto significando bom índice de aprovação nos vestibulares e intensa intervenção nos fóruns coletivos que iam se criando então.

Exemplar deste processo foi a atuação do grupo do pré AFE. Este núcleo se constituiu num desdobramento do pré Metodista, que foi expulso do Colégio Metodista, passando a ocupar um espaço na AFE, instituição laica de ensino superior localizada no Centro de Caxias, o que levou à mudança de seu nome. Na passagem de 1996 para 1997, o número de aprovados do Pré AFE nos vestibulares ganhou notoriedade tal que circularam boatos de que um curso privado iria mover um processo contra o PVNC. Nesta ocasião, seu coordenador, José Carlos Esteves, o Zeca, militante ligado a lideranças do PT e do Movimento Negro no Rio de Janeiro, articulou-se ao Centro de Articulação das Populações Negras (CEAP), e levou seu diretor, o ex-vereador do Rio de Janeiro Ivanir dos Santos (PT) a uma Assembléia do PVNC prometendo assessoria jurídica. Este fato joga para o primeiro plano a qualidade do curso (medida em aprovação no vestibular) e permite sua capitalização política, visto que seu coordenador se fortalece dentro do PVNC ao arregimentar uma assessoria jurídica a um movimento que rejeitava a institucionalização.

Neste ponto da nossa exposição, após a apresentação de alguns dos embates e *arenas ocultas* de manifestação das disputas, devemos retomar que, ainda no ano de 1994, além destas arenas – produzidas por e para sujeitos definidos, aqueles possuidores dos capitais específicos necessários para nelas atuarem –, são constituídos os espaços formais de disputa – discussão e deliberação dos rumos do movimento. Como fóruns de discussão, produção e circulação de idéias, foram constituídos um Jornal, as Equipes de Reflexão Racial e Pedagógica e os Seminários de Formação. Como espaço de deliberação, foi criada a Assembléia dos Núcleos.

A idéia de constituição de um Jornal, de periodicidade mensal, que pudesse propiciar a circulação das informações de interesse do movimento em todos os núcleos, surgiu junto com a multiplicação do número de prés. A edição do Informativo PVNC, no formato de duas páginas contendo informes de datas de reuniões e sobre procedimentos dos alunos em relação aos vestibulares, ao invés de saciar a necessidade, aguçou ainda mais o desejo coletivo de criação de um tablóide que comportasse textos mais substantivos acerca das temáticas polêmicas no seio do movimento. O Jornal teve sua primeira edição em agosto de 1994 com o nome de “O Quadro Negro”, que despertou reações adversas de diversas partes. O segundo número saiu com a alcunha de “Jornal Sem Nome”, em outubro de 1994. Somente em 1995, foi adotado o nome de “Jornal Azânia”. O Azânia se constituiu, durante

⁷⁰ Não se pode afirmar categoricamente que todos os sujeitos que participavam de mais de um pré tivessem estas intenções. Entretanto, o que estamos apontando aqui é a criação de uma “cultura”, de um *habitus*, que se presta a determinados fins na sua origem. Com efeito, nem a própria atuação e garra política de alguns sujeitos podem ser inexoravelmente subordinadas à existência de um projeto político subjacente por parte do sujeito. A ação política não necessariamente decorre de disposições surgidas no próprio campo de disputas políticas. Isto é o que Maffesoli (1997) chama de “transfiguração do político”, sua extrapolação e fundação a partir de outras dimensões do social: “existe portanto uma força, em muitos aspectos imaterial, direi imaginal, que funda o político, serve-lhe de garantia e de legitimação ao longo das histórias humanas”. (pg. 30)

um bom período, num espaço de legitimação e afirmação simbólica das lideranças “intelectuais”⁷¹, bem como um interessante termômetro das disputas que se travavam no interior do movimento e dos consensos que o argamassavam.

Uma significativa parte dos textos de conteúdo veiculados no Azânia eram produzidos pelas Equipes de Reflexão Pedagógica e Racial. Estas Equipes foram criadas também em 1994, sob o apelo de que tais temas, diante do crescimento do PVNC, mereciam ser aprofundados e seu acúmulo a partir destes grupos, coletivizado. Numa corajosa operação de criação de um “setor de produção de idéias” para o movimento, se constituíram dois grupos que, durante a maior parte do tempo em que estiveram em atividade, eram compostos por aqueles que eram também os principais “articulistas” do Jornal Azânia e, nos fóruns coletivos “oficiais”, também eram os que mais intervinham. Ou seja, o Azânia surge como um meio de difusão privilegiado das idéias de um grupo restrito de sujeitos que, aparentemente, almejavam a concentração e o monopólio da “produção simbólica” do movimento, agora coletivizada pela difusão irradiada da informação que o tablóide procurava estabelecer.

1.2 Irradiação & Encadeamento: Hierarquização, Resistências e Híbridações na Difusão de Problemáticas

Visto de outro ângulo, além destas arenas de discussão e embates, o movimento não era construído apenas por estes sujeitos. Havia um trabalho cotidiano, nos próprios prés, protagonizado por uma massa de indivíduos que, movidos por ideais distintos, construíam o movimento também. O cotidiano dos prés, base do movimento, era uma arena de múltiplas percepções e temporalidades. Partiremos aqui de uma simplificação, de uma leitura funcional-determinista, para em seguida discutirmos a complexidade das atuações e relações que se estabelecem neste plano de construção do movimento, e deste com os outros planos⁷²:

- a dos alunos, cuja visão dos processos é, quando o indivíduo se resume ao comportamento de um *aluno*, possivelmente fragmentária, assim como os conhecimentos que ele recebe normalmente o são. Na sua imensa maioria, seu cotidiano é o dos tempos curtos, dos alunos que ingressam - renovando as expectativas, os desideratos e as leituras acerca do Pré – e evadem com extrema velocidade, a maioria bem antes dos exames vestibulares;
- a temporalidade dos professores, das interações esporádicas, cuja leitura é fragmentária e parcelar, derivação de um contato com a realidade do pré restrito a algumas horas por semana, e muitas vezes sem outras trocas além das suas aulas;

⁷¹ Esta “monopolização” do Jornal por este segmento provocou um grupo a criar, em 1997, ou outro tablóide alternativo, “Jornal A-zônia”. Este tablóide não teve sua circulação mantida, mas, assim como o “oficial”, serviu como um veículo de fortalecimento, afirmação e legitimação de seus idealizadores/produtores. Mesmo apesar dele não ter se “popularizado” tanto quanto o outro, é indicativo que pouco tempo depois, alguns de seus redatores assumiram cargos na Secretaria e no Conselho Geral do PVNC.

⁷² Adotamos, nesta primeira apresentação do cotidiano dos núcleos, uma visão funcional-determinista, como se os indivíduos resumissem suas atuações ao exercício básico de funções estabelecidas dentro de uma estrutura hierárquica e burocrática. Obviamente, sujeitos “quebram” as restrições destas funções, positivamente consubstanciando distintas práxis que são a própria realização da plenitude dos objetivos do movimento – a compatibilização da qualidade pedagógica com o trabalho político, conforme discutiremos a seguir.

- e dos coordenadores, estes, com uma visão global acerca do que se passa no seu núcleo, e, muitas vezes, a partir de seu próprio envolvimento com esta “escala” de atuação, também parcelar e fragmentária em relação às construções e embates dos fóruns coletivos do movimento. É o segmento sobre o qual recaem a maior parte das dificuldades decorrentes da necessidade de compatibilização dos tempos distintos de quem compõe o Pré. É sobre eles que pesam as expectativas dos alunos, as angústias dos professores, os “fardos” das irradiações oriundas dos fóruns coletivos do movimento - construídos a partir de preocupações emanadas de quem pensa o movimento em outras temporalidades e escalas, mas cuja objetivação e subjetivação se rebatem inexoravelmente nas expectativas e angústias com as quais eles convivem.

Surge daí um conflito que vai ganhar corpo, sobretudo a partir de 1995, na construção do movimento: o crescente descompasso entre os encaminhamentos formulados “no Olimpo” – conjunto de fóruns e arenas de embates apresentados anteriormente, espaços dominados por um conjunto restrito de sujeitos, os chamados “iluminados” - e o cotidiano de construção nas bases. Para melhor compreendermos estes conflitos entre os dois planos de construção do movimento, podemos tomar de empréstimo a citação que Muniz Sodré - falando do turbulento cruzamento entre dois modelos de socialização presentes nas sociedades contemporâneas - faz de Guillaume, que aponta:

“um modelo muito geral de *irradiação*: um centro irradia efeitos das mensagens *simultaneamente* sobre uma coletividade. Este modelo opõe-se a um outro, modelo de *encadeamento*, que se caracteriza por uma circulação *seqüencial* dos efeitos na coletividade. A epidemia, o rumor, a imitação, a *circulação da violência* pertencem a este segundo modelo. As vacinas, os meios de comunicação de massa, o controle social panóptico, a dissuasão militar dependem do primeiro”. (Guillaume, 1989, p. 36, *apud* Sodré, 1992, pp 14-15)

Em seguida, Sodré nos remete a uma necessária ressalva, que nos esclarece ainda mais:

“(…) A terminologia de Guillaume estabelece o real tradicional (modelo de encadeamento) como gerador de uma socialidade popular ou epidêmica (*épidémos*: sobre o povo) e opositivo à serialidade solipsista ou tecnonarcisista das relações sociais engendradas pelo modelo de irradiação.

Na verdade, o termo ‘irradiação’ é problemático, porque já não se trata mais, na contemporaneidade, de ‘irradiar’ (a partir de um centro) efeitos ou mensagens, uma vez que os centros presumidos (que dariam integridade ao todo social) são falsos. Mais do que centros, pode-se falar em ‘lugares’ de absorção e transformação do fluxo histórico-dinâmico da vida social em projeções fantasiosas que, no entanto, fingem dar conta da realidade em sua máxima objetivação.” (pg. 15)

Tais passagens nos permitem compreender a construção de dois movimentos distintos, com pautas distintas, formas de atuação distintas e, por que não dizê-lo, com significativo grau de rejeição de “um” em relação à forma como o “outro” se comporta – ou seja, além da produção de uma alteridade, uma leitura desta alteridade como algo portador de uma dimensão essencialmente conflituosa. E este conflito também se desenvolve criando suas próprias arenas de embates. A transformação das Assembléias de Núcleos, realizadas até 1994, em Assembléias Gerais, e a eleição desta como fórum máximo e soberano de deliberação do movimento são desdobramentos flagrantes da necessidade de negociação entre uma minoria que se arrogava a autoridade na condução do movimento e uma maioria que era às vezes mais, às vezes menos silenciosa, apática ou participante nos fóruns coletivos, que dava vida aos núcleos.

As Assembléias de Núcleos eram reuniões, em sua maioria, restritas aos coordenadores dos núcleos e algumas figuras que se envolviam nas disputas coletivas, se aglutinando em torno de alguma das lideranças. A criação das Assembléias Gerais, espaços onde a voz e o voto eram, formalmente, “universais”, aumentou, do ponto de vista da elite política do movimento, a importância das bases. Isto provocou uma nova relação entre as “lideranças” e a base do movimento, que cada vez mais passa a ser encarada como “massa de manobra” nas votações. Os núcleos cujas lideranças eram mais atuantes nos fóruns coletivos ampliam numericamente sua participação nas assembléias, muitas vezes se articulando a políticos e outras figuras locais na solicitação de ônibus para transportar os “votantes”⁷³. As agendas, entretanto, continuam descompassadas. Patentes deste descompasso eram as constantes manifestações reivindicando a multiplicação dos debates nos núcleos, fato esporadicamente consumado, primeiro por nem sempre ser interesse de quem coordena, segundo pelo distanciamento da vivência do cotidiano dos núcleos e dos fóruns coletivos.

Paralelamente a isto, foi-se gradativamente construindo, até sua “oficialização” em outubro de 1995, o Conselho Geral, estrutura de representação paritária entre os núcleos, cada um com direito a dois delegados. Definiu-se o Conselho Geral como a instância que representa o PVNC perante outros agentes da sociedade, e que ele se reúne mensalmente, com exceção dos três meses no ano quando se realizam as Assembléias Gerais.

A criação das estruturas, entretanto, não resolve nem mascara os descompassos existentes entre os dois planos de construção do movimento, o plano dos fóruns coletivos/olimpico e o plano do cotidiano. Eles vão, gradativamente, ganhando contornos de uma complexa gama de “tomada de posições” estratégicas de todas as partes, às vezes rompidas por alguns sujeitos mais descontentes. Podemos dizer que, no plano do cotidiano, derivam daí duas posturas. Uma primeira, de negação/negociação dos enunciados de construção do movimento, hibridizados numa complexa operação cujos objetivos são, na prática, a permanência no movimento e a inversão da agenda de ação. Uma segunda parte para a contestação e denúncia do “estrelismo” e centralização na condução dos rumos do movimento. Desta contestação surge um novo campo ideológico no seio do movimento, chamado de “autonomista-espontaneísta”. Discutiremos, na seqüência, a primeira e, no tópico seguinte, a segunda postura.

A primeira reação à centralização e monopolização da produção de enunciados que definem os sentidos e significados da ação no movimento é marcada por uma falsa assimilação das agendas de ambos os “lados”, o plano das práticas cotidianas e o dos fóruns coletivos. Num complexo “acordo tácito”, sujeitos se legitimam mutuamente nas suas posições, como num diálogo onde as trocas não se correspondem. Criam-se, nas práticas cotidianas dos núcleos, estratégias de negação do PVNC enquanto movimento, com a negação da política em seus diversos planos. Primeiramente, negam-se as práticas políticas instituídas no movimento, o que começa pela própria aula de Cultura e Cidadania, que vai, em muitos núcleos, sendo tacitamente secundarizada. Uma matéria veiculada no Azânia em out/96 denunciava:

“Vou citar alguns exemplos de atitudes próprias de quem subestima a importância dessa matéria:

- a) Muitos prés têm somente 2 ou 1 aula de Cultura e Cidadania por mês;

⁷³ Em matéria intitulada “Monopólio da fala nas Assembléias?”, publicada no Jornal Azânia, em novembro de 1996 (pg. 4), Antônio Carlos Magalhães, coordenador do Pré Santana, era taxativo ao denunciar que “Na XI Assembléia no Pré Nova Iguaçu, a chamada ‘massa de manobra’ não se expressou durante as falas. Mas soube muito bem em qual proposta votar (...)”.

- b) Essa aula é geralmente colocada em horários ingratos, tanto para palestristas (sic) quanto para alunos. Ex: primeira aula, última aula ou depois do almoço;
- c) Há um ‘fechar de olhos’ para ausência ou presença dos alunos nessa aula.”

A matéria atribui esse boicote a

“(…) aqueles que acham essa matéria um ‘enche-saco’, e que é melhor estudar Matemática, Física, Química e Biologia, que na verdade serão as matérias exigidas nas provas. (...) existem pessoas voluntárias, corajosas e levadas por espírito filantrópico, mas que ainda não conseguiram dar um passo qualitativo, no sentido de livrar-se de uma visão ingênua (?) dos problemas sociais existentes em nosso país e assim, acabam reproduzindo tais compreensões no interior dos núcleos. Se os alunos não conseguem entender essas evidências, não é de se estranhar, mas os coordenadores e professores...?”

Ou seja, contrapondo-se ao discurso central, que girava em torno da produção de consciências calcadas pelas duas lutas fundantes do movimento⁷⁴, dimensão de politização da ação cuja máxima expressão era a força da disciplina Cultura e Cidadania, o plano do cotidiano destilava uma infinidade de estratégias e táticas de negação e resistência, ainda que estas não fossem enunciadas. Michel de Certeau nos informa na compreensão desta mobilização das práticas cotidianas como uma esfera de resistência, ao indicar que

“O trivial não é mais o outro (encarregado de reconhecer a isenção do seu diretor de cena); é a experiência produtora do texto. O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento.

Este lugar é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro. Ele é o ponto de chegada de uma trajetória. Não é um estado, tara ou graça inicial, mas algo que veio a ser, efeito de um processo de afastamento em relação a práticas reguladas e falsificáveis, uma ultrapassagem do comum numa posição particular.” (Certeau, 1998, pg. 63-64)

O autor nos oferece um exemplo desta resistência ao discutir a problemática do uso da língua como uma complexa relação que envolve o “contexto de uso”, como uma necessária mediação que insere o ato de falar (prática da língua) na sua relação com as circunstâncias. Certeau compreende que

“O enunciado, com efeito, supõe: 1. uma efetuação do sistema lingüístico por um falar que atua as suas possibilidades (a língua só se torna real no ato de falar); 2. uma apropriação da língua pelo locutor que a fala; 3. a implantação de um interlocutor e por conseguinte a constituição de um contrato relacional ou de uma alocação; 4. a instauração de um presente pelo ato do ‘eu’ que fala e, ao mesmo tempo, pois ‘o presente é propriamente a fonte do tempo’, a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’ que é presença no mundo.

⁷⁴ Diversos documentos do movimento apontavam seu surgimento como uma tentativa de reversão de duas distorções da sociedade: a péssima qualidade do ensino de 2º grau na Baixada Fluminense, que praticamente eliminava as possibilidades de acesso do estudante da região ao ensino superior; e o baixo percentual de estudantes negros e afro-descendentes nas universidades – segundo estes documentos, apenas 5% dos universitários brasileiros eram negros, enquanto a população afro-descendente significava 44% do total nacional.

Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do ‘contexto’, do qual abstratamente se distingue indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica de uma relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela.

(...) É necessário ainda precisar a natureza dessas operações por outro prisma, não mais a título da relação que mantém com um sistema ou uma ordem, mas enquanto há relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se”. (pp. 96-97)

A “fala” dos sujeitos cuja esfera de ação se restringe ao cotidiano do movimento, portanto, pode ser vista como “atualização” dos vocabulários e dos significados produzidos e irradiados a partir do pretérito centro de produção e de difusão do movimento, atualização que re-significa, atribui outros sentidos, numa dupla acepção do termo “sentido”: sentido como significado, e sentido enquanto rumo a ser trilhado pela sua atuação. Produzem-se então hibridações, onde as práticas são metonimizadas, subvertendo-se os conceitos e os comandos emanados a partir do “centro”, através da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e deslocamento.

Para manter a unidade, a negação se transforma em negociação, viabilizada pela ambivalência do hibridismo (Bhabha, 1998). Nesta tática de negociação/negação, duas dimensões basilares na enunciação do movimento vão sendo, gradativamente, hibridizadas no trabalho: a dimensão política e, como uma variante sua, mas que é elaborada em separado no plano da consciência discursiva dos sujeitos, a dimensão racial. Cabem, aqui, algumas elucubrações, de caráter exploratório, acerca do processo de instituição desta dupla negação/negociação na ação dos sujeitos.

Enfatizaremos a dimensão da negação, visto que esta, no plano da problemática que aqui nos interessa, o lugar da questão racial e a ação dos sujeitos no PVNC, parte de uma operação de dissociação entre a consciência (conteúdos, valores) e gestos (práticas) que, mais que uma simples separação, muitas vezes aparece como ambigüidade e divergência. Tomamos como premissa a idéia de que o discurso da dissociação da dimensão política de uma ação social é expressão de uma possibilidade inscrita num campo de historicidade específico. Maffesoli nos indica que este campo de historicidade se abre nos marcos da modernidade, onde é a ascensão da razão – e seu posterior declínio – que cria tais condições, ao afirmar que

“(…) a uma visão da sociedade planificada pela razão sucede inexoravelmente uma mais justa apreciação das coisas, na complexidade, na ambivalência e mesmo na ambigüidade destas.

Prática empírica cuidadosamente mascarada pelo *homo politicus*, em geral, pois é justamente a racionalização fornecida por ele, e a abstração com a qual a envolve, que assegura sua legitimidade e permite-lhe passar por útil. [Assim] (...) a coisa pública tomou o caráter de exterioridade. *Strictu sensu*, sou alienado. Alienação que não é mais, como no tempo de Marx, exclusiva do trabalho ou da economia, mas atinge a totalidade da vida social.” (pp. 86-87)

Tal alienação, que num momento permite o monopólio da razão no campo da política a um grupo específico, o qual a praticava em instâncias dotadas pelo todo social de propriedade de por ele responder – através de um processo histórico de construção de uma esfera política autônoma, aparentemente com vida própria -, torna possível a dissociação. A significação de determinadas lutas como sendo de legítima natureza política - sobretudo

aquelas que giravam em torno da condução, da definição de projetos e diretrizes, disputas em torno da indução de uma totalidade social –, possibilitou que elas adquirissem o monopólio do signo da política, desviando o fato de que esta é uma dimensão fundante do todo social, imanente à própria condição de existência humana (Arendt, 2001) e como tal impregna todas as suas ordens de relações.

As tentativas de instauração da igualdade universal através do campo da política, entretanto, são solapadas por freqüentes insucessos – ou pela significação dos processos correntes através desta idéia –, que a este campo relegam a imagem dos conflitos sem sentido ou solução. Conflitos que fazem com que os sujeitos percebam a própria idéia de constituição de uma alteridade – inerente à política, assim como à própria idéia de sociedade – como geradora de conflitos. Segundo Maffesoli, esta percepção da alteridade política enquanto relação de conflito advém de que

“(…) no seio de uma mesma coletividade, o que se chama de ponto de vista intra-específico, pode-se dizer que é a aceitação geral de um certo *status quo* fundador das diversas estratificações sociais. [Decerto que] (...) há na origem uma idéia fundadora. Esta pode ser mito, história racional, fato legendário, pouco importa no caso, ela serve de cimento social. Tal idéia vale de substrato à dominação legítima do Estado.” e “Essa mesma idéia funda também o resultado do político: a violência interespecífica, violência entre entidades distintas. (...) Essa ‘hostilidade institucional’ nos permite pensar o político como a soma de uma série de necessidades fatais, das convulsões políticas aos diferentes ódios sociais, sem esquecer, claro, as inimizades particulares, o quinhão de toda e qualquer sociedade”.(pp. 31-32)

E complementa:

“Temos o ponto de partida desse labirinto: coação, hostilidade, animosidade, litania que se pode prosseguir à vontade, resumida na expressão violência fundadora. Toda agregação social, vale lembrar, começa com ela. O outro em si mesmo é violência. O outro me nega, e devo acomodar-me a essa negação, compor com ela. Desde aí começa o político. Retomo aqui uma excelente definição de Julien Freund para quem o político é ‘instância por excelência do desdobramento, da gestão e da solução dos conflitos’. (...) Ora, o conflito é, na maior parte do tempo, nada menos do que racional, mas preferencialmente transpassado pelo afeto, o que é singularmente negado ou renegado pela maioria dos observadores sociais. (...) o pensamento político tem tendência a se definir em termos de pró ou contra; de tal maneira que parece estruturar-se por ‘simpatia (ou antipatia), e não por lógica.’” (pg. 33)

A percepção da alteridade e de sua (possível) dimensão de conflito político, com efeito, informa a construção dos ethos dos sujeitos, dimensão subjetiva fundamental à alavancagem e significação de sua ação. No tocante à questão racial, chamam a atenção dois posicionamentos de sujeitos bastante comuns nos marcos do movimento: aquele que a nega enquanto dimensão fundadora de alteridade, portanto, de conflito e passível de politização; e aquele que a assume e a partir dela instaura sua militância. Enunciaremos então algumas notas sobre ambos.

O sujeito que nega o político parte da “desilusão” com a política enquanto via para a sociedade igualitária, é o que transparece das notas até aqui elencadas. Maffesoli é enfático:

“(…) tendo tomado consciência da saturação do político, a sociedade deve decretar outra ética pública e por isso, mesmo que seja de maneira inconsciente, o político é literalmente assassinado, sacrificado. (...) a energia coletiva, a força imaginal do estar-junto busca uma via, fora de todos os caminhos balizados pelo racionalismo da

modernidade, sempre mantendo a exigência ética básica de toda sociedade, aprendendo a viver, saindo de si, com o outro.” (pg. 90)

Parte-se, nesta perspectiva, de uma identificação e reconhecimento de alteridade, mas negando-se a dimensão política da mesma, o que “condiciona” condutas que afirmam e negam essa alteridade. Afirmção e negação que se transvestem de acionamento e paralisação, de acordo com o contexto. Nesta situação a identificação, enquanto significação do NÓS que nega a significação do OUTROS, tem lugar em processos não convencionais da política. Retoma-se, no plano analítico, a idéia da constituição dos “pactos narcísicos”, processos de identificação revestidos de sublimaridade que permite sua própria negação, garantindo assim a formação do grupo – com a constituição de seus códigos lingüísticos, éticos e de conduta - sem sua enunciação, condição da negação de sua dimensão política. Desta forma, se constitui um *ethos* (branco) que se caracteriza mais pela negação da constituição do negro enquanto grupo específico do que pela própria afirmação, apesar de admitir a diferença. A alteridade é eficientemente acionada ou paralisada, de acordo com seus possíveis usos, permanecendo intocados as vantagens e privilégios do grupo.

De outro lado, esta percepção de alteridade também informa o militante, aquele que, contrariamente, se enuncia e politiza a relação. Num terreno movediço para a prática política, sua enunciação se constitui num ato que a um só tempo dispense e confere sua força. Instaura-se, portanto, um novo ente político, fruto da politização de uma consciência que, para este ato, é negada pelo OUTRO. É na relação cotidiana que se constrói a dissociação entre consciência da alteridade e sua correlata politização. Silva, estudando a ligação entre estes dois processos (inter)subjetivos em militantes do Movimento Negro torna este processo patente:

“Enfatizando a postura de engajar-se nas ações coletivas de combate à discriminação racial, notamos, que a formação da consciência política é precedida pela consciência racial. Nesse sentido, o exame dos movimentos sociais, que formam o campo do anti-racismo, tem como referência os processos de socialização dos atores sociais implicados nessas lutas.” (pg. 87)

Desta forma instaura-se, no plano cotidiano da construção do movimento, um amálgama de posições onde, em um grande número de núcleos, perdem-se a dimensão política e a problemática racial. Não é a simples reedição do debate Raça & Classe, mas, visto do ponto de vista de quem crê num protagonismo social baseado na luta contra as desigualdades raciais, um processo de transformação qualitativa das formas de expressão do preconceito. Este processo seria marcado por uma

“diminuição das expressões [abertas, militantes e agressivas] do racismo (...) mais aparente que real, pois as atitudes preconceituosas que não desafiam abertamente as normas atuais anti-discriminatórias persistiriam no interior das consciências dos indivíduos” (Camino *et. al.*, 2001, pg. 15),

diante do fato de que

“nos últimos 30 ou 40 anos as sociedades modernas vêm desenvolvendo um conjunto de restrições institucionais às práticas discriminatórias baseadas nas diferenças de raça.” (idem, *ibidem*)

Neste contexto das relações raciais,

“O núcleo deste novo racismo estaria constituído, por um lado, pela afirmação de valores igualitários (próprios do pós-modernismo) e, por outro lado, pela oposição

(sempre em nome de valores pós-modernistas) a políticas congruentes com os valores igualitários. Assim, uma política de quotas de ingresso na universidade para minorias raciais é atacada em nome da igualdade de direitos para todas as pessoas, independente da sua origem.” (idem, ibidem)

Assim, um pré-vestibular para negros também é interpretado como uma iniciativa que afirma o racismo. Tal tipo de reação instaura um movimento que se repete em diversos núcleos: num primeiro momento, a hibridização dos discursos anti-racistas permite o “estar junto” do movimento, argamassando um cotidiano permeado pela negação anônima de sujeitos que se enunciam quando do enfraquecimento dos laços entre o cotidiano do núcleo e a rede, o conjunto dos fóruns coletivos; então, num segundo momento, detonado pelo enfraquecimento da rede ou por uma mudança de interesses ou correlações que não fazem mais interessante o pertencimento, estes sujeitos enunciam esta negação, conferindo diretrizes distintas ao núcleo.

Tal percurso é patente nas trajetórias de diversos núcleos, que, quando se desvencilham da rede PVNC, passam a negar a questão racial como uma das bandeiras fundantes do curso. O Pré-Rocinha é um exemplo de tal percurso. Ao sair do PVNC, em 1998, seus membros decidiram modificar seu nome para Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, numa alteração resultante da convergência de duas negações: de um lado, sujeitos que negavam a questão racial como motivação de ações, que estavam no pré até então mas que consideravam sua denominação racista; de outro, sujeitos – a maioria da comunidade – que apontavam que o nome Negro afastava mais do que aglutinava naquela localidade, cuja maioria dos moradores eles afirmavam serem nordestinos que não se identificavam como, e nem com os negros.

1.3 Irradiação & Encadeamento (2): o campo “Autonomista-Espontaneísta”

A segunda reação à hierarquização do PVNC é a contestação da autoridade enunciativa dos “cabeças” do movimento. Um bom exemplo dela é a matéria “Monopólio da fala nas Assembléias?”, de Antônio Carlos Magalhães, coordenador do Pré Santana, no Jornal Azânia de nov/1996, que é taxativa:

“Existe uma certa tradição ‘cruel’ nas assembléias e seminários, onde as ‘velhas’ lideranças do movimento monopolizam a fala com seu largo vocabulário acadêmico. Não que isso seja proposital, mas cria nos ‘simples mortais’ que estão almejando o ingresso ao nível superior, um sentimento de que não terão o mesmo nível de articulação retórica evitando assim, pronunciar-se”. (pg. 4)

Tal tipo de manifestação, que torna flagrante a hierarquização do movimento e a elitização de determinados fóruns, é elucidativa de um sentimento de negação das lideranças e de seus “*habitus*” - aqui expressos no seu “vocabulário acadêmico” -, que ganha corpo entre os atores do cotidiano de sua construção. Além da hibridação discursiva apontada acima, que se espraia pelo cotidiano de trabalho no âmbito dos núcleos, esta negação também informa uma reação de alguns sujeitos nos próprios fóruns coletivos de construção do PVNC. Desta reação, vai-se aos poucos construindo um novo campo no movimento, o chamado “Autonomista-Espontaneísta”, uma quarta corrente que vai aos poucos ganhando força e, gradativamente, ocupando espaços nos fóruns coletivos.

A denominação “Autonomista-Espontaneísta”, recentemente proposta por Jobson Lopes, uma das principais referências deste grupo, os distingue da correntemente utilizada até bem pouco tempo no movimento, quando eram predominantemente chamados

“Independentes”⁷⁵. Esta última integrava a classificação tripartite criada por Manoel Ribeiro, um professor que, analisando os conflitos em torno da institucionalização e do financiamento dos cursos, apontou três campos no PVNC:

“CAMPO ECLESIAL - De cunho religioso católico tradicional, centralizadores, rara consciência a nível de conjuntura, baseiam-se no voluntariado assistencialista e paternalista, contrários ao financiamento externo, e também contrários à regulamentação jurídica e institucionalização (o que favorece sua hegemonia), descaracterizam as decisões do coletivo (Assembléias, Conselho Geral, Equipes).

CAMPO AMPLO - Heterogêneo ligado a vários segmentos do Movimento Popular, partidos de esquerda, bastante experiência política, grande parte com nível superior ou Pós-Graduandos, Agnósticos, Candomblecistas, Religiosos católicos, ecumênicos e protestantes, defensores do financiamento externo e criação de estatutos, vêm com reservas as ligações ou dependências com as instituições privadas de ensino, priorizam a questão racial.

INDEPENDENTES - Também com curso superior na sua maioria, simpáticos ao movimento, mas não envolvidos diretamente com as questões raciais étnicas, participam pouco das instâncias de decisões.” (1996, apud Esteves, pg. 15)

Esta classificação tripartite foi, da sua proposição até recentemente, a mais utilizada no âmbito do movimento. Entretanto, ela capta as disputas ocorridas e os sujeitos atuantes até 1996, quando foi elaborada, lembrando-se que naquele momento se discutia a institucionalização do PVNC e o financiamento externo. Ainda era bastante incipiente a reação sistemática aos ocupantes do “olimpico”, o que dava margens à impressão de que aquelas eram as únicas cabeças a pensar globalmente o movimento. E esta imagem era amplamente explorada pelos sujeitos dominantes, que buscavam ou legitimar essa hierarquia, ou instar os “atores” do cotidiano a se transformarem em “sujeitos”, protagonistas efetivos nos fóruns por eles considerados máximos da construção do movimento. Um exemplo flagrante desta enunciação provocativa é a distinção, feita no III Seminário de Formação do PVNC - realizado em 1996, no pré Tijuca -, por Nilton Júnior, que enumera os participantes do PVNC como “membros” e “usuários”. Em seu trabalho, o autor afirma que

“o membro participa das Assembléias, Seminários e outros momentos coletivos; freqüenta assiduamente seu núcleo, toma parte das decisões coletivas, tem visão de conjunto.(...) O usuário restringe-se a seu núcleo, sua visão é ‘aulística’, só se importa com a aprovação no vestibular, não toma parte nas decisões coletivas.” (Júnior, *apud* Nascimento, 2000, pg. 71)

Esta distinção trazia não somente uma provocação àqueles que pouco participavam dos fóruns coletivos, mas também uma crítica à forma como se construía o movimento. Nilton Júnior era um dos membros do grupo fundador do PVNC, e foi um dos que propuseram a criação do Conselho Geral, alegando a necessidade de criação de um fórum concentrador das decisões, com maior dinamismo para se reunir e deliberar do que então (em 1995), poderia ser feito no formato das Assembléias. Imbuído da prática de elaboração de textos

⁷⁵ Além da distinção entre “Independentes” e “Autonomistas-Espontaneistas”, Jobson também propõe que a denominação mais adequada para o campo “Amplio” seja campo “Gramsciano”. Na entrevista concedida a esta pesquisa, ele justifica: “Campo Amplio, que o pessoal chamava de Campo Amplio mas eu denominava grupo Gramsciano, que tinha toda uma metodologia de concepção gramsciana, do intelectual orgânico. E por isso estavam no PVNC; por que como era para universidade, então formar intelectuais orgânicos para discutir a questão racial e trabalhar a questão do negro.”

para discussão interna no movimento, em 1995 ele escreveu “Por uma Coordenação Central”, no qual dizia:

"Esse texto serve como apresentação da proposta de se formar uma coordenação central para o movimento dos PVNC (...) uma instância que possa reunir todos os prés. E não falo de assembléias. As relações de poder que se estabelecem hoje no movimento devem ser democratizadas por essa instância."

Naquele momento, este sujeito, bastante participativo nos fóruns coletivos – participou das Equipes de Reflexão Pedagógica e Racial, da Equipe do Jornal Azânia, e intervinha frequentemente nas Assembléias e reuniões – era considerado um dos principais aliados de Frei David no “campo Negro-Eclesial”. Em 1996, entretanto, ele rompe com David, e inicia um embate direto com este, acusando-o de centralismo na condução do movimento, e de apropriação de suas instâncias e particularidades, agindo contra princípios de conjunto que deveriam nortear o PVNC. Estas críticas - no bojo dos conflitos acerca da institucionalização e do financiamento, que explodiram de vez (e implodiram o PVNC) na Assembléia realizada na Rocinha no início de 1996 -, lhe renderam novos aliados: os “intelectuais” do campo Amplo ou Gramsciano. Entretanto, a própria ambigüidade de seu discurso - que criticava o centralismo do Frei, mas ao mesmo tempo reivindicava um controle efetivo sobre os prés, que segundo sua visão cresciam desordenadamente -, lhe rendia opositores também. E são estes opositores que vão, diante dos conflitos, acusações e seccionamentos que se avolumam entre os “cabeças” do PVNC, dar lugar a um novo campo dentro do movimento, que aglutina indivíduos que, mesmo não adotando a prática da organização nem da articulação sistemática, rejeitam uma e outra tendências.

Com efeito, como resultante das crescentes críticas que os “intelectuais”, de um lado, faziam a Frei Davi – centralismo, promoção pessoal, apropriação do trabalho dos núcleos através de um eficiente trabalho de mídia, em virtude de algum suposto projeto pessoal -, e das desconfiças que cresciam em torno destes mesmos “intelectuais” – de que eles almejavam a institucionalização do PVNC para obter fomento externo e se locupletarem financeiramente –, algumas vozes, ao invés de se aglutinarem a um ou outro grupo, optaram pela rejeição à própria idéia de construção de seccionamentos organizados dentro do movimento, e por uma rejeição de lideranças, posições em muito influenciadas pelas ideologias anarquistas e pelo ceticismo em relação à possibilidade de aparelhamento do Projeto a partir de uma organização mais formal.

Estes novos sujeitos eram, em sua grande maioria, alunos e ex-alunos que se tornaram universitários, e cuja primeira experiência de embate político se dava quase sempre no âmbito dos próprios núcleos. Este fenômeno ainda carece de uma investigação mais aprofundada, mas é possível hipotetizar que a renovação das coordenações de boa parte dos núcleos, que se dava por discordâncias de alunos e ex-alunos, às vezes também de professores – com a linha de atuação da coordenação⁷⁶, era um dos principais motores da formação de novos sujeitos no PVNC, e que aos poucos vai lançando aos fóruns coletivos indivíduos cujos acúmulos de discussão eram fruto do próprio movimento. Isto poderia ser encarado como um sucesso do trabalho de formação de novos quadros militantes - e, positivamente, assim o é por muitos dos chamados “iluminados”.

Os militantes identificados neste novo campo, entretanto, são sujeitos cujas leituras sobre questões fundantes do movimento, em especial a questão racial, passam confessadamente por

⁷⁶ Salvo nos raros casos, como no núcleo PJ, onde todos os anos são realizadas eleições nas quais obrigatoriamente uma nova coordenação deve ser eleita.

profundas mudanças a partir de sua vivência de PVNC, e se constroem numa perspectiva de negação e antagonismo em relação àqueles que se consideram seus “mestres”. Neste embate, colocam-se de um lado a ironia e a irreverência pelos Autonomistas-Espontaneístas – acusadas de brincadeiras de adolescentes pelos “iluminados” –, e, de outro, o discurso academicista e a experiência pelos intelectuais – acusados de estrelismo pelos primeiros.

Cabe aqui, mais uma vez, ressaltar uma característica marcante deste coletivo: sua rejeição a qualquer forma de organização, que nunca permitiu que se constituísse numa articulação efetiva em torno de um projeto de movimento. Com efeito, movidos pelo “espontaneísmo”, estes indivíduos se mobilizavam mais pela negação de práticas do que por interesses claramente identificados. Sua inexperiência em militância, acrescida do fato de não serem oriundos e nem possuírem vínculos com nenhum outro movimento, informavam um voluntarismo na sua participação e uma desafeição àqueles que se apresentassem com ou deixassem transparecer qualquer outro tipo de envolvimento, ou que inspirasse qualquer tipo de intenção de aparelhamento do movimento.

O voluntarismo espontaneísta conduzia a um atomicismo na sua atuação que contrastava com as articulações costumeiras dos outros campos. O campo dos “Gramscianos”, por exemplo, durante um tempo tinha um ponto de referência de encontro, um bar em São João de Meriti apelidado de “Hepatite”, para onde todos os sábados, a partir do início da noite, os indivíduos se dirigiam após as suas aulas. Neste ponto de referência, que se transformou numa “arena oculta” de construção do movimento, o grupo discutia e articulava seus projetos e estratégias de ação dentro do PVNC. Já os Espontaneístas recusavam tal tipo de construção, funcionando como um grupo que só se constituía enquanto tal na reação às ações dos outros grupos, sobretudo dos Gramscianos. Esta passagem do depoimento de Fernando Pinheiro torna patente esta desarticulação e desconfiança:

“É engraçado, porque neste mês de julho [1999], começaram as articulações para a mudança da secretaria. Aí, o que acontece? O pessoal - no caso, os intelectuais - foi e convidou a Simone e o Márcio para uma reunião para tentar configurar uma nova Secretaria Geral. (...) Claro que não vão me chamar, né? Porque eu sou o ponto de interrogação. Aí, foi muito engraçado, por que, qual foi o sentido da reunião? Que eles iriam apoiar, no caso, a Simone e o Márcio para a Secretaria Geral e eles iam querer pegar algumas outras funções, seja tesoureiros, seja secretários regionais. Quem estava? Quem falou foi o Alexandre, o Zeca, tinha também a Marcilene, tinha também um outro (...) o Aldacir, (...) e tinha um outro cara lá da Tijuca, o Roberto. Eles fizeram a reunião e articularam em cima disso. E foi muito engraçado depois o Márcio contando para mim, e eu: ‘beleza. Tá, tranqüilo, os caras estão nessa!’. Foi nesse momento que a gente pensou em fazer parte da coordenação; tentar articular alguma coisa no nível geral. Porque antes a gente não tinha pensado nisso. A gente não tinha o projeto de tomar o PVNC, ou ser as lideranças. Agora, foi acontecendo, e a gente viu a possibilidade de começar a fazer coisas que a gente queria e combater as coisas que a gente achava equivocadas.”

Apesar das críticas que estes sujeitos sempre tiveram em relação à conduta de Frei David e do campo Negro-Eclesial, seu poder de fogo freqüentemente se voltava contra os Gramscianos, cujas leituras e projetos eram mais distantes dos Espontaneístas. Favoráveis à institucionalização e ao financiamento do PVNC – além da instituição de controles dos cursos, tanto no tocante à qualidade e às práticas pedagógicas, quanto no que diz respeito à politização no movimento ⁷⁷-, os Gramscianos, cujo trunfo principal era sua capacidade

⁷⁷ Na assembléia realizada em abril de 1997 no pré Pilar, Mário Fumanga, filósofo e professor de redação do pré AFE, propôs que o movimento instaurasse a discussão sobre a criação de critérios para seleção de

reflexiva e argumentativa, ao buscar sua legitimação através deste instrumento, se enunciando enquanto autoridades da produção centralizada do conhecimento, abriram flancos para a acusação de estrelismo e elitismo. O depoimento que nos prestou Frei David ilustra a forma como passaram a ser interpretadas as propostas dos intelectuais acerca da qualidade nos cursos:

“Olha só: aqui, é outro nó do Projeto. Há um grupo que radicaliza na qualidade, mas o que é qualidade para esse grupo? Qualidade é obrigar o outro a entender o meu pensar, a minha ideologia e seguir a minha ideologia. Para nós, o que é melhor? Existir poucos prés, com um controle ideológico alto do comando central? Ou existir vários prés, que vai dando empoderamento, qualidade pra essas pessoas procurarem o que é melhor e, ao mesmo tempo, a pessoa vai se abrindo pra rever sua cabeça, sua mentalidade, seu jeito de ser. E eu falo: a linha em que a gente tem investido é essa aí. Pra nós, está em jogo não o meu quintal, está em jogo um projeto de Brasil. Eu não vou mexer com o Brasil, mexendo só com o meu quintalzinho bem arrumadinho. Então, a ideologia fechada, cerrada, que alguns têm querido implantar em pouquinhos núcleos, pra mim isso não é a estratégia ideal.”

Tal posicionamento acaba por se constituir em mais um elemento viabilizador de uma aliança tácita entre os campos Negro-Eclesial e os Independentes/Autonomistas-Espontaneistas. Isto vai isolar os intelectuais, provocando cisões que se avolumam, sobretudo a partir da segunda metade de 1996 em diante.

1.4 O campo Amplo ou Gramsciano

Este atrito foi fundamental na definição de alguns dos mais importantes conflitos da construção do PVNC, sendo estes decisivos para seus rumos e desdobramentos atuais. As questões do financiamento externo e da institucionalização do PVNC foram barradas pelo apoio decisivo dos Autonomistas-Espontaneistas - e de sua capacidade congênita de mobilizar os “Independentes”, aqueles que não atentavam para os fóruns coletivos – ao campo Negro-Eclesial. Com efeito, estas propostas defendidas pelos intelectuais, foram ao longo de 1996 e 1997 sendo minadas pela difusão “anônima” – aquela baseada na circulação pelo encadeamento das relações de coletividade à qual Muniz Sodré chamou a atenção – da idéia de que a entrada de dinheiro no movimento só serviria para atender a indivíduos interessados em se locupletarem do trabalho no PVNC, e também pela idéia de que suas originalidade e força decorriam exatamente do fato de não envolver interesses financeiros, mas sim o trabalho voluntário e a militância. Esta difusão encadeada, em muito potencializada pelos protestos e pela irreverência dos Autonomistas, “isolou” os intelectuais do campo Amplo (ou, Gramsciano) no movimento, impondo-lhes sucessivas derrotas nos pleitos realizados nas Assembléias⁷⁸.

professores do PVNC. Tais critérios, que deveriam ser discutidos pelo movimento, deveriam levar em consideração aspectos pedagógicos, da titulação, e até ideológicos também. Ele alegava que em muitos prés, havia pessoas sem nenhuma formação acadêmica lecionando, o que comprometia a qualidade dos cursos, comprometendo o atendimento às expectativas dos alunos.

⁷⁸ Em intervenção no II Encontro Nacional de Cursos Pré-Vestibulares Populares, realizado entre 30/08 e 02/10/2002, Juca Ribeiro afirmou, categoricamente, que um dos condicionantes do enfraquecimento do PVNC foi o fato de os Espontaneistas terem potencializado e fortalecido o campo Negro-Eclesial. Juca referia-se às votações sobre o financiamento e institucionalização, onde a aliança entre estes grupos selou um formato que, segundo ele, levou o movimento ao enfraquecimento. Ele ainda levantou a contradição da atuação do Negro-Eclesial, em particular do Frei David, que, após defender a não-institucionalização do PVNC, fundou a Educafro, entidade juridicamente constituída segundo moldes em muito semelhantes ao que os intelectuais propunham naquela época.

Estes embates, a ascensão de novos sujeitos, e as sucessivas derrotas, coincidiram com uma tendência, que se iniciou em 1997, de evasão dos intelectuais do campo “Gramsciano” do movimento. Movidos pelos desgastes destes embates internos ao movimento – já em 1996, com o acirramento das disputas, iniciou-se uma prática de acusações, denúncias e ameaças de processos jurídicos, além de desmoralizações pessoais -, e pelos percalços das trajetórias (dificuldades e projetos) pessoais de cada um – apenas com uma aferição pessoal se poderia precisar as motivações, visto que os indivíduos negam que as derrotas e os desgastes tenham sido o motivo da arribação coletiva -, estes sujeitos vão, gradativamente, esfacelando um dos pilares ideológicos da construção do PVNC. O primeiro grande golpe foi a saída, em 1997, de Juca Ribeiro.

Juca Ribeiro era fundador-coordenador do núcleo ABM-Grucon, em São João de Meriti, desde o início de 1994, quando o núcleo começou a funcionar. Portador de uma bagagem de militância que lhe conferia experiência e contatos – já havia sido candidato, pelo PT, a prefeito de São João de Meriti, onde se articulava a diversas entidades de luta anti-racista -, foi ao longo do tempo se constituindo numa das principais referências de liderança do movimento.

Suas articulações lhe possibilitavam viabilizar soluções para muitas das dificuldades materiais do movimento, o que era inteligentemente capitalizado. Para citar um exemplo, com a multiplicação do número de núcleos e com a criação das Assembléias, uma das grandes dificuldades era a locomoção dos membros dos núcleos para participar delas, visto que quase sempre eram realizadas em locais distantes para a maioria dos núcleos. Através de seus contatos, ele sempre conseguia vários ônibus, que transportavam membros de diversos núcleos, ganhando assim visibilidade e popularidade no movimento.

Sua inserção na Universidade – cursava pós-graduação na época – era potencializada através de um potente discurso sobre o PVNC. Afirmava ser o movimento fruto da construção de um discurso comum, o da “democratização do ensino e do acesso das classes de baixa renda à universidade”. Juca atuava intensamente nas diversas esferas de construção do movimento: foi fundador, coordenador e professor de Cultura e Cidadania do Pré-ABM/Grucon, membro da Equipe de Reflexão Racial, da equipe do Jornal Azânia, da Secretaria Geral, de comissões de negociação de bolsas, etc. Nas Assembléias e nas reuniões do Conselho era um dos mais atuantes, e cultivava o *habitus* de produção de textos para propagação e discussão de suas idéias.

Portador de uma visão global da construção do movimento, apontava que havia quatro tipos possíveis de ações que envolviam os indivíduos no PVNC, e que dentro deles aparecem a questão racial, ideológica e pedagógica, assim como seus interesses. Os tipos apontados por ele eram: democrático-libertadora, espontaneísta, elitista e a engajada. Ponderava que o PVNC poderia se transformar num movimento social se conseguisse construir um projeto pedagógico e ideológico para os prés, o que dependia do amadurecimento de seu caráter/concepção, objetivos, princípios, estrutura e instâncias de construção.

Entretanto, em 1997, em meio a dificuldades financeiras – motivação sempre alegada por seus colegas militantes mais próximos, em detrimento de qualquer afinidade ideológica -, Juca deixou o movimento para ir trabalhar para o Partido da Frente Liberal (PFL). A saída de Juca, logo após a decisão do movimento de recusar financiamento externo, fortaleceu o clima de desconfiança em relação às intenções dos “intelectuais” do movimento. Este clima se fortaleceu através de um patrulhamento que se estabeleceu em relação aos envolvimento que eles mantinham fora do movimento, muitos dos quais passaram a ser encarados como capitalização do movimento em benefício (financeiro, político e até

acadêmico) próprio, o que era utilizado contra eles. Podemos citar alguns exemplos: a ligação de Zeca (Pré-AFE) com Ivanir dos Santos, do PT, era associada ao uso eleitoral do movimento, que sempre se declarou supra e a-partidário; deste patulhamento não escapava o Frei Davi, então próximo do vereador do PT Marcelo Dias; Jocimar Araújo de Oliveira (Pré-Nova Iguau), trabalhava no grupo de pesquisa da profa. Ivone Maggie, da UFRJ, e dele falavam que “fornecia” as informações sobre o movimento em troca de uma inserção acadêmica.

Tal atmosfera de patulhamento fortalecia a capacidade de mobilização dos Espontaneistas, o que em muito se deve ao fato de os embates produzirem maiores desgastes à figura de Frei Davi (e, conseqüentemente, ao campo Negro-Eclesial) e às lideranças do campo Gramsciano. Isto começa a reorientar inclusive os “fluxos migratórios” ideológicos dos sujeitos. Cabem aqui alguns exemplos a partir de uma trajetória comum: o campo Negro-Eclesial sempre foi polarizado por Frei Davi, que potencializava alguns sujeitos que se aproximavam dele e os alçava à condição de lideranças. Este foi o caso de Nilton Júnior, de Geane Campos, Simone Seguins e de outros, que ganharam visibilidade no movimento não somente graças à qualidade de suas atuações, mas também à estratégia de fortalecimento de aliados utilizada pelo Frei. Num primeiro momento, aqueles que por algum motivo rompiam com Davi tendiam a se aliar aos intelectuais do movimento.

Assim foi com Nilton Júnior, primeira grande liderança de formação “davinista” no movimento. Júnior era um fundador do movimento, professor do Pré-Matriz e, em 1996, rompe com Davi, passa para o Pré-ABM/Grucon, coordenado por Juca Ribeiro. Neste momento, ele começa a denunciar o centralismo e o personalismo do Frei, motivos de sua ruptura. Cultivador do *habitus* de produzir textos para discussão, um de seus escritos, intitulado “Reflexões”, acusa Frei Davi de apropriar-se do movimento, de suas instâncias e particularidades, agindo contra os princípios do PVNC. O teor deste texto foi considerado tão agressivo e pessoal, que rendeu um pedido público de desculpas, de onde ele iniciou uma reflexão não somente sobre as práticas pessoais, mas sobre as estruturas do PVNC. Passou, então, a consoar com o projeto de instauração de controles já anteriormente preconizado pelos intelectuais, grupo que passou então a reforçar.

No momento em que o grupo começa a ser bombardeado, os dissidentes do campo Negro-Eclesial passam a aderir à idéia da negação de lideranças, fortalecendo aquilo que foi chamado de campo Autonomista-Espontaneista. Assim o foi com Simone Seguins e Márcio Flávio Oliveira, estudantes da PUC que romperam com Davi e passaram a integrar este outro grupo. Simone era, juntamente com Geane Campos, chamada de “davinete”, pelo investimento que o Frei fazia nas duas, sobretudo no tocante ao trabalho de imprensa. Ambas eram os símbolos de mídia do movimento, com aparições em jornais, revistas e até no Fantástico. Todas as reportagens sobre a luta dos alunos negros e carentes para ingressar e se manter na universidade tinham as duas como destaque, e isto se devia ao Frei Davi. Ambas eram da coordenação do Pré-Nova Campina, e foram as primeiras alunas do PVNC a concluir um curso universitário. Simone, entretanto, a partir de 1998, começou a divergir de Davi, sobretudo pelo seu personalismo, e rompeu com ele indo fortalecer o campo dos Autonomistas-Espontaneistas.

Neste clima de “fim de festa” após as derrotas nas questões da institucionalização e do financiamento externo, inicia-se o esfacelamento do campo Gramsciano, e, mesmo as vitórias parciais alcançadas – como a construção da Carta de Princípios, uma tentativa de síntese político-pedagógica das linhas mestras a serem seguidas pelo PVNC, um

instrumento de “controle” das práticas que era uma antiga luta do grupo – não são potencializadas.

1.5 Reconhecimento Institucional & Empobrecimento das Agendas: o Enfraquecimento do PVNC

Paralelamente aos conflitos internos do PVNC, o movimento vinha, desde 1996, alcançando um crescente reconhecimento social. Com um vigoroso trabalho de inserção na mídia, além dos contatos e vinculações que seus membros tinham com outras instituições e movimentos sociais, o PVNC foi se constituindo num agente-chave na discussão de diversas problemáticas em diferentes escalas: das questões das localidades ou bairros onde se situavam, em que alguns núcleos eram bastante participativos, às questões racial e da educação – esta última, sobretudo na democratização do acesso à universidade, mas que a partir daí ganha outras intervenções também -, o PVNC foi se legitimando e assumindo o duplo papel de formulador de agendas de discussão para a sociedade e de importante interlocutor para outras agendas já colocadas ou em construção.

Este reconhecimento, no entanto, segue junto com a constituição de uma outra entidade de caráter semelhante, que vai empreendendo contra o PVNC uma disputa pela legitimidade na enunciação e intervenção nas agendas: a EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afro-Descendentes e Carentes). Criada por Frei Davi no final de 1997 em São Paulo, a Educafro surge num momento de grande questionamento da liderança e dos interesses do Frei no PVNC, num contexto no qual ele vinha gradativamente perdendo poder e legitimidade na definição dos rumos do movimento. Entretanto, ela surge instaurando um duplo envolvimento por parte dele: ele não se desvincula do PVNC, ainda permanece nele – até 2001 -, mas começa uma atuação dissimulada entre as duas entidades, com um discurso “pra fora” que as confunde (“este movimento começou como PVNC, agora é Educafro”), e outro “pra dentro” do PVNC que as distingue (primeiramente “a Educafro só atua em São Paulo”, e posteriormente “a Educafro só trabalha no Rio de Janeiro com o ‘pós-vestibular’, apenas em São Paulo ela trabalha com pré e pós-vestibular”).

Esta dupla construção discursiva instaura, no movimento, uma indefinição acerca do papel do Frei, que assim se protege dos ataques que se iniciam contra a criação da Educafro. Externamente, ele a legitima, sempre capitalizando o trabalho que ele desempenhou na construção do PVNC. Desta forma, a legitimidade social que adquire o ‘Movimento’ de cursos pré-vestibulares para negros e carentes legitima as duas instituições, PVNC e Educafro, que para a sociedade não se distinguem, nem nas suas práticas e nem na sua institucionalidade: são vistas como a mesma organização, com um líder que é seu porta-voz, o Frei Davi!

Paralelamente, ganha força e legitimidade na sociedade brasileira a luta anti-racista. Beneficiado por um contexto internacional favorável – apoio de agências multilaterais e a preparação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul em 2001 – e pela intensa atuação de outras entidades do movimento negro, o PVNC passa a ganhar destaque e visibilidade nacional se tornando referência para a luta do povo negro na contemporaneidade, e para a discussão sobre a democratização da educação. O Governo Federal, pressionado internamente e externamente a assumir posicionamentos e tomar providências acerca da questão racial, através da SEDH, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, começa a preparar seminários regionais e estabelecer contatos com entidades do Movimento Negro, numa estratégia de coleta de experiências e informações que subsidiassem estes

posicionamentos e a construção de políticas. Em meio à miríade de experiências observadas, acaba ganhando força a idéia de fortalecimento dos cursos pré-vestibulares pois, além de serem a iniciativa que quantitativamente mais vem se multiplicando, ou seja, vem mostrando capacidade de mobilização de subjetividades e grande capilaridade social, a idéia de um curso em si não rompe com a idéia do mérito, um dos mitos de origem da nossa sociedade burguesa.

Isto faz com que políticos e diferentes instâncias do Estado comecem a chamar o PVNC para dialogar sobre estas questões, abrindo novos canais de interlocução para o movimento. O duplo envolvimento e legitimação a que aludimos no parágrafo anterior fizeram com que o mesmo se estendesse à Educafro. Assim, em 1999 a SEDH convocou uma reunião em Brasília com cursos pré-vestibulares de diversos estados, e lá estavam o PVNC, representado por Alexandre do Nascimento, e a Educafro, representada por Frei Davi. Da mesma forma, no mesmo ano, a Secretaria de Integração Racial do Governo do Estado convidou o PVNC para compor junto com outras organizações não-governamentais e entidades da sociedade civil, especialmente do Movimento Negro, o Núcleo sobre Promoção da Igualdade de Oportunidades e Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão, e a Central de Movimentos Populares convidou o PVNC para participar do seu segundo encontro nacional.

Este reconhecimento por parte de esferas estatais, que instauram um diálogo voltado para a promoção de políticas públicas, influencia uma significativa mudança nas pautas de discussão do PVNC. Mas esta mudança advém, sobretudo, da própria dinâmica interna do movimento: com o esgotamento dos embates em torno da institucionalização e do financiamento externo, reconstróem-se as agendas e as agências do movimento. E isto já vinha se definindo desde 1998: foi praticamente neste ano que nasceu a Educafro; foi nele que estes embates foram definidos, afastando boa parte dos intelectuais do campo Gramsciano, e, também, Frei Davi, que após a derrota daqueles, passou a ser a favor da institucionalização; e, principalmente, foi em meio a estes embates que se gestou a Carta de Princípios, sendo votada sua redação final em abril/99 numa Assembléia em Niterói com a participação de 720 pessoas e 42 núcleos. A Carta de Princípios praticamente definiu a ruptura do grupo ligado ao Frei, ao instituir que o aluno, para pleitear bolsa junto à universidade particular com o aval do PVNC, deve estar prestando exames para pelo menos uma universidade pública.

Esta definição da Carta de Princípios foi uma das mais conturbadas, sendo decorrente de uma disputa por projeto de movimento e, também de maneira muito marcante, disputa pela legitimidade de liderança do movimento. Com efeito, desde 1996, alguns sujeitos começaram a atribuir ao Frei Davi uma atenção especial à PUC como objetivo dos alunos, em detrimento das Universidades Públicas, e sempre aludindo à bandeira de luta do movimento que é a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis. Após algum tempo com os discursos girando em torno desta temática, iniciaram-se os ataques pessoais, destacando-se a hipótese de que o Frei privilegiava a PUC com a intenção de ampliar o contingente de alunos do PVNC na instituição, para assim se fortalecer no movimento por monopolizar a interlocução deste com a universidade, e se fortalecer junto à universidade – pressionada pelo Ministério da Educação que questionava isenções tributárias para instituições de ensino que se intitulavam entidades filantrópicas, para o que as bolsas poderiam representar um bom atestado -, e também junto à Igreja – afastada de seus fiéis.

Em meio a esses ataques “ideológicos” e pessoais, a questão da relação do PVNC com as bolsas das universidades particulares acaba por selar uma aliança entre os Espontaneístas com os intelectuais contra o campo Negro-Eclesial que, no momento seguinte, redundou na saída – ainda da maneira dissimulada a que aludimos acima - deste grupo do PVNC. A atenção à estratégia de inserção de alunos em universidades privadas através de bolsas já era assumidamente a linha de atuação da Educafro. Em carta enviada ao Conselho Geral do PVNC, datada de 05 de fevereiro de 1999, o Conselho Gestor da Educafro (quem assina é Frei Davi) coloca:

“Companheiros(as), nós da Educafro, viemos (sic) através desta apresentar esta entidade social popular ao PVNC, e queremos colocar com bastante transparência o motivo de sua criação e seus reais objetivos (...)

É do conhecimento de todos a preferência e a opção de luta do PVNC, e de todos nós, por *‘uma educação pública e de qualidade’*, porém é também conhecida a incapacidade, o desinteresse, e a impossibilidade do sistema de ensino público brasileiro de atender a crescente procura por uma vaga nas universidades públicas. Contudo e apesar disto, muitas das nossas lideranças insistem em não aceitar as **‘bolsas de estudos’** conseguidas - com muita luta – nas **‘Universidades particulares’** como uma opção justa e concreta de possibilidade de acesso ao ensino superior.

(...) Com o objetivo de qualificar e ampliar estas parcerias, e dirimir estes conflitos dentro do seio do PVNC foi criada a Educafro, com a função específica de ser a mediadora e a articuladora junto às diversas instituições particulares de ensino superior (...)” (grifos do autor)

Este texto mostrava claramente o debate e a cisão que se anunciava. A derrota na Assembléia dois meses depois instaurou de vez a atuação paralela da Educafro. No mês seguinte, foi realizada uma reunião geral de todos os bolsistas universitários oriundos do PVNC, para a qual a Educafro se armou, difundindo anteriormente um contundente manifesto:

“Nos últimos 4 anos um pequeno setor dentro do PVNC (que ocupa quase 80% do tempo das ‘falações’ dentro das assembléias e conselhos) implantou no movimento um discurso contra o ingresso de estudantes com bolsas de estudos nas Universidades Particulares. A grande maioria, nas assembléias e conselhos, permanece num silêncio defensivo. O resultado é que cresceu bastante, no último vestibular, a quantidade de pessoas do PVNC fazendo vestibular nas várias particulares que nos cederam bolsas de estudos.

(...) Na última assembléia geral todos os presentes assistiram os inflamados discursos contra o ingresso dos nossos alunos nas Universidades Particulares. Logo após colocou-se em votação para saber se a assembléia queria ou não bolsas nas Particulares. A grande maioria, mais ou menos 95% votou a favor! ‘Eles’ ficaram estarecidos. Portanto, a nossa postura de ter sempre lutado para fazer das Universidades Particulares mais uma opção para o nosso alunado saiu vitoriosa! Sentimo-nos plenamente confirmados e contemplados!

E agora: como ficam os coordenadores de núcleos que proibiam seus alunos de fazerem vestibular nas particulares? Que punição receberão? Continuarão impunes? Não serão chamados a rever suas posições?”

Diante da negação (que se traduzia, na realidade, em apatia) dos outros campos em relação à questão das bolsas de estudos em universidades particulares – opção considerada bastante atraente por grande parte dos alunos, convencidos de que os vestibulares nestas são de mais

fácil aprovação -, a Educafro mergulha de cabeça na estratégia de se firmar como interlocutor privilegiado junto a estas instituições, atraindo assim legiões de estudantes interessados para suas atividades.

A legitimidade institucional alcançada junto ao Estado e setores da sociedade civil, entretanto, condicionava que muitas agendas fossem comuns e compartilhadas pelas duas instituições, o que permitiu, durante algum tempo, o duplo envolvimento do Frei e do campo Negro-Eclesial em ambas. Foi o Frei Davi quem primeiro chamou a atenção do PVNC, em reunião do Conselho realizada em agosto de 1999, para o processo de instituição de leis que criam reservas de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas nas Universidades. Nesta reunião ele sugeriu que o PVNC procurasse representantes legislativos para traçar estratégias de aprovação destas leis.

A partir de então, entretanto, o que se observou foi um afastamento gradativo do grupo Negro-Eclesial em relação ao PVNC, e um fortalecimento da atuação da Educafro. No ano de 2000, a Educafro iniciou uma rotina de reuniões próprias, mensais, obrigatórias para os alunos que estivessem interessados em obter as bolsas negociadas pela instituição. Isto era facultado também aos alunos de núcleos do PVNC, que então não se mobilizava para a questão das bolsas. Esta inércia diante da monopolização pela Educafro, foi deslocando crescentemente o interesse de alunos do PVNC.

O PVNC, por sua vez, agora sem os antigos grupos, e sem os embates internos, ficou nas mãos dos militantes Autonomistas-Espontaneistas, além de uns poucos remanescentes do grupo dos intelectuais – sobretudo Alexandre do Nascimento e Zeca. Estes sujeitos, agora sem grandes antagonismos para canalizar suas energias, têm gradativamente erodido o *habitus* de circular pelos núcleos para se fortalecerem politicamente. Desta forma, a construção daqueles “falsos embates”, agendas de discussão que na verdade tinham como objetivo legitimar porta-vozes, lideranças que se fortaleciam pelo domínio das pautas, perde sentido. O resultado é um esvaziamento do temário de discussão do movimento: esvaziamento das próprias discussões que eram apontadas como fundantes dele!

Ganha força definitivamente o isolamento dos núcleos, cujas agendas passam a ser formuladas quase que exclusivamente pelos embates de seus cotidianos. Com isto, ganha relevo exatamente a discussão que fortalece a Educafro: as necessidades de aprovação dos alunos. Cresce assim um afastamento cada vez maior dos núcleos em relação às instâncias coletivas de construção do PVNC, o que se reflete na evasão de núcleos: pelos nossos registros, em 1999, um número de 77 núcleos se apresentavam como vinculados à rede PVNC; em 2000, este número caiu para 71; mas, em 2001, ele caiu para 33 núcleos.

Esta redução do número de núcleos é a dimensão mais flagrante de um enfraquecimento que tem outras manifestações:

- (i) o esfacelamento das esferas coletivas do movimento. No ano de 2002, o PVNC realizou apenas duas assembléias, quando o previsto na Carta de Princípios são três. Além disso, todo mês se enfrentaram dificuldades para a realização das reuniões do Conselho, quase sempre bastante esvaziadas. Não há mais, já há alguns anos, as Equipes de Reflexão.
- (ii) Tudo isto decorre da inexistência de canais de comunicação eficientes, ou, mais incisivamente colocando, quase não há mais rede, no sentido de que não há fluxos articulando a maior parte dos núcleos. Alguns poucos mantêm trocas entre si, e algumas delas se dão em paralelo às instâncias “oficiais” do movimento. Muitos dos núcleos visitados foram informados das atividades do

PVNC pela nossa equipe de pesquisa, que mantinha atualizada a agenda para o acompanhamento dos eventos.

- (iii) Empobreceram-se consideravelmente as agendas de discussão e de intervenção do movimento. Paradoxalmente, o reconhecimento institucional por esferas públicas vem “burocratizando” certas discussões no PVNC. O movimento participa regularmente do fórum que discute o Plano Estadual de Educação, mas não há discussões efetivas sobre o Plano. O movimento vem participando ativamente das discussões acerca da implementação de reserva de vagas na UERJ e, salvo a bem sucedida dinâmica de discussão implementada na primeira Assembléia realizada no ano de 2002, quando os participantes foram divididos em pequenos grupos misturando pessoas de diferentes núcleos, obrigando assim a que todos se manifestassem, o que se observa é uma reduzida capacidade de intervenção diante da multiplicidade de agendas que se lhe apresentam.

Neste cenário, a questão racial é muito pouco negada, mas, ao mesmo tempo, apenas burocraticamente afirmada. O enfraquecimento generalizado dos trabalhos de Cultura e Cidadania, espaços tradicionais de efetivação da discussão, pouco permitem sobrar para uma consubstanciação da questão racial em atividades. O momento atual é marcado, portanto, por um enfraquecimento do movimento, no qual seus sujeitos se questionam não somente sobre o porquê deste enfraquecimento, mas, também, sobre qual seria o sentido do movimento hoje.

CONCLUSÃO

A questão racial é a principal bandeira fundadora e de luta que dá visibilidade social ao movimento PVNC. Com efeito, ele se firma como uma nova expressão de subjetividades, das quais a mais capitalizada é a racialidade. O que informava nossa perspectiva inicial era que esta subjetividade se construía no movimento através de um processo que contrapunha afirmação e negação, Raça & Classe, num embate onde seriam mobilizadas retóricas e lógicas discursivas apreensíveis desta forma.

O que se observa, entretanto, é que este embate na realidade foi, durante a fase de crescimento e fortalecimento do movimento, quase que “falso”: não havia padrões de radical negação (como sistematizados por Hirschman em “A retórica da intransigência”), mas um duplo jogo de falsas afirmações – na verdade, uma complexa negociação onde o interesse pelo “estar junto”, o desejo de pertencimento ao movimento transformou negação e afirmação em metonimização de discursos, que se apresentavam assim híbridos e ambivalentes. Possibilitava-se assim a compatibilização das diferenças e antagonismos nos desideratos, valores, projetos societários e bandeiras ideológicas que informavam a participação dos sujeitos no PVNC.

Tais discussões, e estes padrões de afirmação e negação, tinham um “papel” na dinâmica do movimento, fundamental para entender a forma como elas ocorriam – no espaço e no tempo do movimento. Assim pode-se compreender as profundas diferenças entre como se configurava o PVNC e como ele se encontra hoje, a importância de alguns sujeitos-chave para a sua construção, seu papel na instituição da pauta racial e a importância desta agenda na costura de uma unidade em torno de turbulentos conflitos pelo poder.

O enfraquecimento dos conflitos após a saída de sujeitos cuja atuação se dava nas (e, na verdade, construía as) instâncias coletivas do movimento esvazia as disputas nestas esferas e esvazia as próprias esferas, já que estas não eram somente palco, mas, fundamentalmente,

fruto dos conflitos. Entretanto, este esvaziamento não é indicativo de um enfraquecimento do movimento, mas sim, do desenho de uma nova configuração. A desvinculação dos núcleos em relação ao PVNC, com a fundação da EDUCAFRO, a multiplicação de núcleos independentes (ou, isolados, dependendo do ponto de vista), e o engajamento de militantes formados no PVNC em outros movimentos sociais indicam que se enfraqueceu a entidade, mas continua o movimento. Agora em outras instâncias e escalas, com outras agendas e outras agências.

BIBLIOGRAFIA

- **Arendt, Hannah.** A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- **Bhabha, Homi.** O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- **Bourdieu, Pierre.** Razões práticas – sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- **Burity, Joanildo.** Identidade e múltiplo pertencimento nas práticas associativas locais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Série Textos para Discussão, nº 108, 2001.
- **Camino, Leôncio; Silva, Patrícia da; Machado, Aline; Pereira, Cícero.** “A face oculta do racismo: uma análise psicossociológica”. In: Revista Psicologia Política/Sociedade Brasileira de Psicologia Política. V. 1, nº 1(jan/jun. 2001), São Paulo.
- **Certeau, Michel de.** A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998, 3ª edição.
- **Esteves, José Carlos Rodrigues.** Pré-Vestibular para Negros e Carentes – Projeto de Educação: Alternativo ou Excludente?. Monografia do curso de Pós-Graduação Latu Sensu da UFF. Niterói: UFF, 1997.
- **Giddens, Anthony.** A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- **Hirschman, Albert.** A retórica da Intransigência – perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- **Ianni, Otávio.** Tendências do pensamento Brasileiro. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, V. 12, nº2 (nov/2000). São Paulo: USP, FFLCH, 2000.
- **Maffesoli, Michel.** A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997.
- **Moura, Clóvis.** Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- **Nascimento, Alexandre do.** Movimentos sociais e democracia: os cursos pré-vestibulares populares. In: Thum, Carmo (org.) Experiências de Pré-Vestibulares populares. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 2002.
- **Petrucelli, José Luís.** A Cor denominada: um estudo do Suplemento da Pesquisa Mensal de Emprego de julho de 1998. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

- **Silva, Maria Palmira.** O anti-racismo no Brasil como novos movimentos sociais: a originalidade psicossocial formando convicções coletivas. São Paulo: PUC, 2000. Tese de doutorado.
- **Sodré, Muniz.** O social irradiado: Violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez, 1992.

AÇÃO AFIMATIVA E MÉRITO INDIVIDUAL⁷⁹

Sales Augusto dos Santos⁸⁰

“A maior diferença entre a paisagem de um campus universitário brasileiro e um americano não está nos prédios ou jardins, está na falta de estudantes negros. Há muito mais deles nos Estados Unidos do que no Brasil”. Cristovam Buarque – Atual ministro da Educação (O Globo, 10/09/2001: 07).

O artigo discute alguns argumentos contrários à implementação de cotas, no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da universidade. Tem como objetivo apresentar: a) alguns resultados de uma pesquisa, por amostra, realizada com os alunos dos programas de pós-graduação da UnB, com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos sobre a implementação do sistema de cotas; e b) comentar os quatro principais argumentos dos discentes de pós-graduação da UnB contra as cotas.

⁷⁹ Este artigo é apresentado como resultado de minha participação como bolsista no 2º Concurso de Dotações Para Pesquisa, *Negro e Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), financiado pela Fundação FORD.

⁸⁰ Doutorando em Sociologia pela UnB e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UnB. Somos gratos a Dijaci David de Oliveira, Ivonete Nunes R. dos Santos, José Jorge de Carvalho, Regina Pahim Pinto e Rita de Cássia F. Shimabuko, pelos comentários, críticas, sugestões e incentivos. No entanto, qualquer erro ou imprecisão é de nossa inteira responsabilidade.

Em 1998 incia-se o “Caso Ari”⁸¹ na Universidade de Brasília (UnB). Um doutorando “negro, homossexual e baiano”, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), ao que tudo indica, foi discriminado ao cursar uma disciplina obrigatória do programa supracitado. Segundo o próprio doutorando Ari Lima,

Meu “drama” começou no primeiro semestre letivo de 1998 quando, recém-aprovado no PPGAS da UnB, cursei uma disciplina chamada “Organização Social e Parentesco”, ministrada pelo professor Dr. Klaas Woortmann. Trabalhei arduamente neste curso. No final do semestre, entretanto, fui sumariamente reprovado. Encaminhei pedidos para a revisão de menção final, a três instâncias administrativas da UnB, todas elas indeferiram meu recurso. Finalmente, em 19 de maio de 2000, uma quarta instância, o CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, discutiu, pela segunda vez, o processo e reconheceu (22 votos a favor X 4 contra) que fui injustamente reprovado e me concedeu o crédito devido (...) Acredito que se pode ver neste “drama social”, forte indício de crime de racismo (Lima, 2001: 308-310).

Este acontecimento motivou os professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, ambos docentes do Departamento de Antropologia (DAN) da UnB e, respectivamente, orientador de Ari Lima e ex-coordenadora do PPGAS da UnB, a apresentarem, em 17 de novembro de 1999, a primeira versão do projeto de implementação de um sistema de cotas para minorias raciais nesta universidade (Carvalho e Segato, 1999).⁸² Este projeto encontra-se em tramitação na UnB e provavelmente será votado neste ano de 2003 no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE).

Considerando a proposta dos professores Carvalho e Segato (1999 e 2002), resolvemos fazer uma pesquisa, por amostra, com os alunos dos programas de pós-graduação da UnB⁸³, com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos sobre a implementação de cotas, no vestibular, para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da universidade. O cálculo para a amostra representativa, com margem de erro de 2,5% e grau de confiança de 95,0%, indicou que se deveriam entrevistar 249 pós-graduandos (79 doutorandos e 170 mestrandos). Destes, 129 eram do sexo masculino e 120 do sexo feminino. Foram entrevistados discentes de trinta e

⁸¹ Para mais informações sobre o “Caso Ari” vide Lima (2001).

⁸² No ano de 2002 Carvalho e Segato apresentaram uma nova versão revisada e ampliada desta proposta. Vide Carvalho e Segato (1999 e 2002).

⁸³ A pesquisa foi mais ampla na verdade, pois também entrevistamos os docentes da UnB. O nosso objetivo ao realizá-la foi saber quem são étnico-racialmente e o que pensam os professores e alunos dos programas de pós-graduação da UnB sobre a implementação de políticas públicas específicas para a população negra na universidade (Santos, 2002). Tal intenção corresponde ao objetivo do **2º Concurso Negro e Educação** de “estimular a produção de reflexões e dados substantivos que, podendo servir de subsídios à atuação de associações e movimentos sociais comprometidos com a questão das relações interétnicas, testemunhem especial preocupação com a criação de procedimentos e de materiais necessários à divulgação desses conhecimentos, ou com a avaliação do impacto social de suas contribuições” (ANPEd, 2001: 01). Porém, ante ao limite de páginas permitido para a publicação deste artigo e, sobretudo, em função do “Caso Ari” que envolveu um doutorando negro, optamos por comentar somente a opinião dos pós-graduandos da UnB sobre as cotas.

nove Departamentos e/ou as Unidades Acadêmicas⁸⁴ que possuíam programas de pós-graduação *stricto sensu* no primeiro semestre de 2002. Após as entrevistas, feitas em questionário⁸⁵, constatou-se, de acordo com a classificação racial adotada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que 58,2% dos entrevistados autotranscritaram-se como brancos, 6,0% como pretos, 27,7% como pardos, 4,0% como amarelos e 0,8% como indígenas.

Como se verá logo abaixo, a maioria absoluta dos pós-graduandos da UnB foi contrária a essa proposta de política pública específica para os negros. Neste artigo apresentaremos parte dos resultados da pesquisa, bem como comentaremos brevemente (em função do espaço) os quatro principais argumentos dos discentes de pós-graduação da UnB contra as cotas. Contudo, antes de comentarmos alguns resultados da nossa pesquisa faremos uma introdução ao conceito de ação afirmativa, que é muito recente no meio acadêmico brasileiro, conforme assinala Gomes (2002).

Ação afirmativa: uma introdução

O debate público sobre o racismo ainda é um grande tabu na sociedade brasileira (Guimarães, 1999). Isso dificulta qualquer processo de discussão sobre os problemas a serem enfrentados por meio de políticas públicas específicas para os negros, as chamadas ações afirmativas. Para o sociólogo Valter Roberto Silvério,

Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais, os velhos argumentos que procuram nos convencer da não-necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações encontradas nos indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira (Silvério, 2002: 98-99).

Some-se a isso que no Brasil não somos cegos à cor/raça dos indivíduos, mas ao racismo e às suas consequências virulentas⁸⁶. Neste país, conforme afirmou o sociólogo

⁸⁴Entre os quais podemos citar as Unidades Acadêmicas e/ou os Departamentos de Administração, Antropologia, Direito, Economia, Engenharia Civil, História, Sociologia, a Faculdade Educação, a Faculdade de Saúde, o Instituto de Letras, o Instituto de Psicologia, entre outros.

⁸⁵ Este questionário foi confeccionado com base na leitura da bibliografia sobre ações afirmativas. Portanto, os argumentos pró e contra as ações afirmativas utilizados no nosso instrumento de pesquisa, o questionário, foram extraídos da bibliografia consultada, bem como de matérias, artigos e debates publicados pela imprensa escrita sobre o tema.

⁸⁶ Os dados estatísticos do governo brasileiro, bem como de instituições privadas como o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), demonstram sem nenhuma ambigüidade que não há nenhuma dificuldade intransponível para se estabelecer uma classificação racial no Brasil. Pretos, Brancos, Pardos, Amarelos e Indígenas autotranscritam-se, induzidos, nessas categorias quando são perguntados pelo pesquisador do IBGE. Portanto, segundo o nosso entendimento, não temos problemas em saber quem é negro ou branco no nosso país. O problema maior é enxergamos a prática do racismo, o processo de discriminação. Pelos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Soares, 2000 e Henriques, 2001) e do DIEESE (1999) enxergamos os resultados, mas não as ações individuais e/ou

Florestan Fernandes, surgiu “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito” (Fernandes, 1972: 42). Discriminamos os negros mas resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra este grupo racial. Conforme uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em 1995, 89% dos brasileiros concordam que a sociedade é racista, mas, destes, somente 10% admitem serem, eles mesmos, racistas (Turra e Venturi, 1995:13). Desse modo, podemos inferir, segundo essa pesquisa, que o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não-oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos.

Ao que parece, isto passou a fazer parte do nosso *ethos*. A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Brasileira. É como se os negros não existissem, não fizessem parte nem participassem ativamente da sociedade brasileira. A “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros. Aliás, a negação da existência dos negros ou, se se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa negação dos negros enquanto seres humanos que nos “anestesia” quanto às desigualdades raciais. Estes fatos têm um enorme peso no momento de se decidir sobre qual política adotar para solucionar a discriminação racial a que estão submetidos os negros.

Isto se agrava ainda mais quando não temos um campo de discussão sólido sobre as ações afirmativas na esfera científica brasileira, visto que mal começamos a admitir, em nível acadêmico, a discussão deste tema (Gomes, 2002: 132). Conceitualmente pode-se afirmar que o termo ação afirmativa é novo nas ciências sociais e/ou humanas brasileiras⁸⁷, embora ele já seja bastante conhecido nos Estados Unidos, que desde a década de 1960 vêm discutindo e rediscutindo esse tipo de política pública. Conforme Joaquim B. Barbosa Gomes,

Trata-se, com efeito, de tema quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação (...). [Nota n° 5] Frise-se que, se a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto, não é de toda estranha à nossa vida administrativa. Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira!) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, isto é, a Lei n° 5.465/68,

institucionais que discriminam os negros. Temos então um racismo que denominaremos de resultados. Não se enxerga a prática racista, mas o resultado do racismo por meio de dados estatísticos oficiais e não-oficiais.

⁸⁷ No principal dicionário brasileiro de ciências sociais, FGV. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2° ed., 1987, não consta esse termo, nem no respeitado *Dicionário de Política* (1986) de Norberto Bobbio et. al. Vale ressaltar que a discussão desse tipo de política pública também é muito recente no campo político, bem como no jurídico. Vide Gomes (2002).

cujo artigo 1º era assim redigido: ‘Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas família na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio’(Gomes, 2002: 125).

Além dessa prática de ação afirmativa na esfera educacional que Gomes (2002) nos lembra, também tivemos outras experiências no mundo do trabalho brasileiro. Conforme Antônio Sérgio A. Guimarães,

A chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (Guimarães, 1997: 236).

Ou seja, nós brasileiros não temos tradição em discutir esse tema, embora já tenhamos implementado algumas políticas de ação afirmativa, conforme nos demonstram acima Gomes (2002) e Guimarães (1997). Aliás, podemos dizer que até mesmo os estadunidenses não têm uma longa tradição na discussão sobre este assunto, visto que este tipo de política pública foi introduzido nos Estados Unidos da América há pouco mais de quarenta anos.

Conforme Ronald Walters (1997:106, 117), a expressão *ação afirmativa* foi utilizada pela primeira vez em 1961 por um oficial afro-americano do governo Kennedy, no momento que esse presidente buscava atacar as discriminações raciais sofridas pelos negros no emprego. Posteriormente esse conceito foi se ampliando, incluindo o ataque às discriminações na área educacional, entre outras, bem como incluiu as mulheres e outras minorias entre os seus beneficiários (Andrews, 1997; Cashmore, 2000; Gomes, 2002; Skidmore, 1997; Walters, 1995 e 1997). Uma das principais justificativas para a implantação dessa ação foi a discriminação sofrida por esses grupos no passado, especialmente os negros, discriminação que, no presente, condiciona a desvantagem socioeconômica dos grupos sociais discriminados em relação aos grupos discriminadores.

Para Walters, “a ação afirmativa é um conceito que indica que, a fim de compensar os negros, outras minorias em desvantagens e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias etc., de forma tal a promover o objetivo social final da igualdade” (Walters, 1995:131). Percebe-se claramente que o conceito de ação afirmativa que Ronald Walters utiliza não indica nenhuma técnica de implementação das ações afirmativas, tais como o estabelecimento de preferências (por desempate, entre concorrentes) ou o estabelecimento do sistema de cotas

fixas⁸⁸. O seu fundamento filosófico é a compensação ou reparação. Ou seja, baseia-se no postulado da justiça compensatória⁸⁹, que visa corrigir os efeitos da discriminação racial sofrida no passado pelos ascendentes dos indivíduos pertencentes ao grupo racial negro, entre outros grupos historicamente marginalizados. Esta discriminação passada não cessou e tende a ser mantida contra os descendentes dos grupos discriminados, tornando-se um enorme fardo para estes no presente, afetando os seus desenvolvimentos psicológico, social, econômico, cultural, político, entre outros, o que de certa forma retarda e, na maioria dos casos, embota o desenvolvimento pleno do seu potencial humano. Reconhece-se, por meio da justiça compensatória, que o ponto de partida para obtenção dos direitos legais e legítimos na sociedade não foi o mesmo entre os grupos discriminadores e discriminados, uma vez que no processo de competição social os últimos partiram em desvantagem ante a discriminação (racial) proporcionada pelos primeiros (Gomes, 2001).

Para o historiador estadunidense George Reid Andrews, a ação afirmativa

significa mais do que o combate contra a discriminação. A ação afirmativa **indica uma intervenção estatal para promover o aumento da presença negra - ou feminina, ou de outras minorias étnicas - na educação**, no emprego, e nas outras esferas da vida pública. Promover esse aumento implica levar em conta a cor como critério relevante na seleção de candidatos para tais oportunidades(...). Tradicionalmente foram as pessoas brancas as favorecidas para qualquer oportunidade social ou econômica; com a ação afirmativa, o Estado estabelece certas preferências para as pessoas negras, ou mulheres, ou membros de outras minorias étnicas. Essas preferências não são absolutas; **a raça é só um dos critérios utilizados para a distribuição de vagas nas faculdades** ou empregos. Um candidato negro de baixa capacidade não pode substituir a um candidato branco de alta capacidade. Mas, no caso de competição entre dois candidatos de capacidade mais ou menos igual, um branco e outro negro, segundo os critérios da ação afirmativa, o candidato negro teria preferência sobre o branco (Andrews, 1997:137-138, grifo nosso).

Ao que tudo indica, o fundamento filosófico do conceito de ação afirmativa de Andrews (1997) é a justiça distributiva. É uma busca de justiça no presente, ante a discriminação vivenciada no dia-a-dia. Este tipo de justiça, segundo o professor de direito Joaquim B. Barbosa Gomes, “diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes ‘bens’ e ‘benefícios’ entre os membros da sociedade” (Gomes, 2001: 66). Aumentar a presença de negros (ou de mulheres, entre outros grupos socialmente segregados) na educação de terceiro grau ou nos empregos de prestígio, ou se se quiser, em determinadas posições sociais de mando, poder e

⁸⁸ Cota fixa é uma outra técnica de implementação das ações afirmativas, onde se reserva, num processo de competição por bens sociais, uma porcentagem das vagas para um determinado grupo social competir somente com os membros deste grupo de pertença. Portanto, num processo seletivo, um determinado número de vagas fica garantido antecipadamente para os membros de um determinado grupo social que foi contemplado por este tipo de ação afirmativa.

⁸⁹ Para uma discussão mais profunda sobre a justiça compensatória, bem como sobre a justiça distributiva, vide Gomes (2001).

prestígio, seria uma forma de política pública contra a discriminação racial, pois impediria que os negros sempre ocupassem, ao longo de suas vidas, posições sociais subalternas na hierarquia social em função da sua cor/raça ou, mais diretamente, em função do racismo contra este grupo racial.

Por outro lado, o conceito de Andrews é menos amplo que o utilizado por Walters (1997). Dito de outra maneira, Andrews já especifica mais o seu conceito quando nos indica um critério fundamental para o estabelecimento de políticas de ação afirmativa: **a preferência**. Determinados grupos, ante o processo discriminatório ao qual estão submetidos no presente, terão preferência na competição por direitos, vantagens, riqueza, entre outros bens sociais, vis-à-vis aos grupos que tradicionalmente foram e ainda são favorecidos para qualquer oportunidade social ou econômica. Além disso, Andrews nos indica que esta preferência não implica necessariamente o estabelecimento de cotas fixas. Segundo o conceito de Andrews, negros e brancos (ou mulheres e homens, entre outros grupos sociais) competiriam livremente por bens sociais. Seriam **contemplados os indivíduos mais capacitados** no processo competitivo, tendo preferência aos cargos pleiteados os indivíduos pertencentes aos grupos socialmente discriminados, em caso de empate ou empate técnico.

Outro conceito de ação afirmativa de origem estadunidense pode ser encontrado no *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*, organizado por Ellis Cashmore (2000). Segundo este dicionário ação afirmativa é uma política pública que

é voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (Cashmore, 2000: 31).

Ao que parece, este conceito é semelhante ao usado por Ronald Walters (1997). Isto é, seu fundamento filosófico também parece ser a compensação, em face de buscar “reverter as tendências históricas” da discriminação praticada contra determinados grupos sociais. Aliás, mesmo o conceito de ação afirmativa que se fundamenta no postulado da justiça distributiva não nega as discriminações raciais ou sexuais, entre outras, que ocorreram no passado e que persistem no presente. A justiça distributiva tende a enfatizar mais a discriminação presente para justificar políticas públicas específicas que visem a que “todos os indivíduos tenham parcelas mais equitativas dos benefícios e ônus” da vida social (Gomes, 2001). Além desse ponto em comum, todos os conceitos supracitados têm as *minorias* como as principais beneficiárias deste tipo de política pública, embora incluam também as mulheres como público-alvo, que nem sempre são minorias. Todavia, as ações afirmativas também podem ser direcionadas para grupos sociais que não são minoritários conforme nos indica o professor Jorge da Silva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Citando o cientista social J. Greenberg, Jorge da Silva (2001) afirma que:

Ação afirmativa é um mecanismo usado em diferentes tipos de sociedade: democráticas, socialistas, autoritárias, combinadas e pós-coloniais, destinado a ajudar as minorias (ou, **como no caso da Malásia, a maioria**) anteriormente discriminadas para que possam superar as desvantagens em muitas áreas da vida

econômica, social e política. Tem produzido mudanças para algumas pessoas, às vezes muitas, como se verifica na Malásia, Kosovo, Estados Unidos, Israel e Índia (Greenberg apud Silva, 2001: 28-29, grifo nosso).

O conceito de ação afirmativa utilizado por Silva (2001) indica, por um lado, que este tipo de política pública específica pode ser implementada também para um grupo socialmente majoritário, bem como, por outro lado, reafirma que o seu público-alvo não é escolhido/determinado pelo fato de ser uma minoria, mas sim por sofrer algum tipo de discriminação que afeta o desenvolvimento pleno das capacidades e/ou talentos dos seus membros, como já havia nos indicado Guimarães (1997). Mais do que isto, o conceito utilizado por Jorge da Silva indica-nos que a implementação de políticas públicas para determinados grupos socialmente segregados não é somente “coisa de americano”. Este tipo de política pública tem sido utilizado por países de diversos níveis de desenvolvimento social, econômico, cultural e político (Gomes, 2002; Silva, 2001). Segundo Jorge da Silva,

De fato, o conceito cristaliza-se nos Estados Unidos. Mas programas de ação afirmativa, com esse nome ou não (ação compensatória, discriminação positiva etc.) têm sido implementados em vários países, como se evidenciou na Conferência sobre Perspectivas Internacionais da Ação Afirmativa (...). A conferência, realizada em 1982 na Itália, reuniu especialistas de dez países: Estados Unidos, México, África do Sul, Zimbábue, Sudão, Alemanha, Iugoslávia, Nigéria, Israel e Índia. De todos esses países, a Alemanha Federal e Sudão eram os únicos em que não havia programas desse tipo (Silva, 2001: 28).

No Brasil, a discussão sobre as ações afirmativas, ao que parece, demorou muito a chegar nos meios acadêmicos e políticos. Aliás, só muito recentemente passou-se a discutir no campo científico este tipo de política pública, mesmo assim de forma ainda muito incipiente e/ou concentrada, visto que são pouquíssimos os intelectuais que se propõem a pesquisar e produzir conhecimentos sobre este assunto⁹⁰. Talvez isto tenha ocorrido em função do fato de que a discussão sobre racismo no Brasil é, ainda, um tabu, como afirmamos anteriormente. Ao que parece, esse assunto só se tornou visível no nosso meio acadêmico após o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Este seminário foi organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos, da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, realizado em julho de 1996, com sede na Universidade de Brasília (UnB), e contou com a participação de intelectuais nacionais e internacionais renomados.

Este seminário foi realizado com a finalidade de debater o racismo no país, bem como pensar a formulação de políticas públicas de combate à discriminação racial, entre as quais as chamadas ações afirmativas (Souza, 1997). Na abertura do seminário, o presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou novamente⁹¹ que o Brasil é um país que discrimina

⁹⁰ Vide a bibliografia.

⁹¹ No dia 20 de novembro de 1995, os movimentos negros brasileiros organizaram na capital da República, Brasília (DF), com a presença de mais de **trinta mil participantes**, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”. Nesse mesmo dia, os organizadores da referida marcha foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, onde entregaram ao chefe do Estado

racialmente os negros e solicitou aos participantes do evento a serem inovadores e criativos no sentido ajudar o Estado brasileiro a buscar soluções contra o racismo no país (Cardoso, 1997). Segundo o presidente Fernando Henrique Cardoso,

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito, mas ‘as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá’, o que significa que a discriminação e o preconceito que aqui temos não são iguais aos de outras formações culturais. Portanto, na soluções para esses problemas, não devemos simplesmente imitar. Temos de ter criatividade, temos de ver de que maneira a nossa ambigüidade, essas características não cartesianas do Brasil – que dificultam tanto em tantos aspectos –, também podem ajudar em outros aspectos. Devemos, pois, buscar soluções que não sejam pura e simplesmente a repetição ou a cópia de soluções imaginadas para situações em que também há discriminação e preconceito, mas em um contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscarmos uma solução mais imaginativa. (...), a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (Cardoso, 1997:14-16).

Contudo, tal atitude não se deve somente a uma provável “vontade política” do governo Fernando Henrique Cardoso em combater o racismo no país. Essa “vontade política” também foi resultado de pressões internas e externas contra as supostas relações harmoniosas entre os grupos étnico-raciais brasileiros. Externamente, o mundo já não encarava mais as relações raciais brasileiras com os olhos benevolentes dos anos de 1950 (Skidmore, 1992:55). Internamente, as lutas anti-racistas, especialmente as dos movimentos negros, vinham pressionado os governos brasileiros a implementarem políticas de ação afirmativa para as vítimas do racismo brasileiro⁹².

Sob tal pressão e, podemos dizer, mais sensível também à questão racial brasileira, o governo Fernando Henrique Cardoso criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), que era coordenado pelo professor Hélio Santos, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O GTI, hoje extinto, foi criado em 20 de novembro de 1995 e instalado em 27/02/96. Ele tinha “como expectativa, ao longo deste governo [Fernando Henrique Cardoso], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada” (GTI In Presidência da República, 1998: 39).

Ao que tudo indica, foi no GTI onde surgiu um dos primeiros conceitos nacionais de ação afirmativa e, ao que parece, fortemente influenciado pelos conceitos estadunidenses, especialmente os conceitos que têm uma tendência a enfatizar o postulado da justiça compensatória ou de reparação. Ou seja, ao que parece, foi a partir da esfera política que se

brasileiro propostas anti-racistas, bem como exigiram do mesmo ações concretas contra o racismo no país. Tal evento levou, pela primeira vez na história do país, um presidente da república (Fernando Henrique Cardoso) a declarar que no Brasil havia discriminação racial contra os negros (FSP, 1995).

⁹² Vide nota anterior.

começou a produção e/ou divulgação mais visível de conceitos nacionais sobre o que é ação afirmativa. Segundo o GTI,

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997; Santos, 1999).

Todavia, há indícios de que este conceito foi elaborado pelo então coordenador do GTI, o intelectual Hélio Santos, visto que num artigo intitulado “Políticas Públicas para a População Negra no Brasil”, este acadêmico utiliza *ipsis litteris* o mesmo conceito do GTI. Mas independente de sabermos onde “originalmente” surge um dos primeiros conceitos brasileiros sobre o assunto, ou melhor, onde foi elaborada ou reelaborada, por brasileiros, uma das primeiras definições de ação afirmativa, talvez fosse mais relevante perceber a importância atribuída ao papel do governo ou do Estado na implementação de algum tipo política pública específica para a correção das desigualdades raciais provocadas por discriminações. Tal papel é indispensável como pode-se perceber em pelo menos dois parágrafos do Programa de Ação, da *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (IICMCRDXIC), realizada entre agosto e setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Segundo esse programa,

Reconhecendo a necessidade urgente de se traduzir os objetivos da Declaração em um Programa de Ação prático e realizável, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata:

99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. A Conferência Mundial incentiva os Estados que desenvolverem e elaboraram os planos de ação, para que estabeleçam e reforcem o diálogo com organizações não-governamentais para que elas sejam intimamente envolvidas na formulação, implementação e avaliação de políticas e de programas;

100. Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à

saúde e moradia adequada; (IIICMCRDRXIC *apud* Moura e Barreto, 2002: 131).

Esta importância da *ação estatal* também pode ser percebida no conceito de ação afirmativa utilizada pelo sociólogo Valter Roberto Silvério. Este sociólogo não só nos mostra a importância fundamental do Estado para a implementação de políticas públicas, mas reafirma, como nos conceitos anteriores, o objetivo da busca de igualdade substantiva, e não apenas a abstrata, entre os cidadãos de um país, bem como as ações daquele no sentido de prevenir a ocorrência de discriminação. Pode-se perceber também, no conceito de Silvério, como o postulado da justiça compensatória, que vimos anteriormente, é um dos que mais predominam nos conceitos de ação afirmativa utilizados pelos intelectuais brasileiros. Segundo Silvério,

Ações afirmativas são um conjunto de **ações e orientações do governo** para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação (Silvério, 2002: 91-92, grifo nosso).

Como se vê, a intervenção estatal é mais do que necessária para a implementação deste tipo de política pública, visto que “cabe-lhe [ao Estado] traçar as diretrizes gerais, o quadro jurídico à luz do qual os atores sociais poderão agir. Incumbe-lhe remover os fatores de discriminação de ordem estrutural, isto é, aqueles cancelados pelas próprias normas legais vigentes no país” (Gomes, 2002: 142). Tal papel do Estado para ajudar a corrigir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, bem como combater as manifestações flagrantes de discriminação, também é enfatizado no conceito de ação afirmativa utilizado pelo professor de direito Joaquim B. Barbosa Gomes. Segundo Gomes,

*Concebidas pioneiramente pelo Direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. **Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados** e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. **Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promotivo, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí***

incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação. Construção intelectual destinada a viabilizar a harmonia e a paz social, as ações afirmativas, por óbvio, não prescindem da colaboração e da adesão das forças sociais ativas, o que equivale dizer que, para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias (Gomes, 2001: 06-07, grifo nosso).

Como se percebe, Gomes (2001 e 2002) usa tanto o fundamento filosófico da compensação ou reparação quanto o postulado da justiça distributiva, na formulação do seu conceito de ação afirmativa. Ao formulá-lo, Gomes (2001 e 2002) fundamenta não só por meio de uma argumentação que leva em consideração os efeitos da discriminação racial sofrida pelos ascendentes dos indivíduos pertencentes a grupos socialmente discriminados no passado (discriminação essa que precisa ser reparada), mas também por meio de argumentos que sustentam que um indivíduo ou grupo social tem direito de receber, no presente, parcelas equitativas dos benefícios e ônus da sociedade onde ele vive.

Para todos os autores citados, quando o público-alvo a ser beneficiado por algum tipo de ação afirmativa é determinado/escolhido pelo fato de ser discriminado racialmente, a cor/raça dos indivíduos é um dos critérios fundamentais para que eles possam ou não ser um dos beneficiários de algum tipo de ação afirmativa, quer no emprego, quer na educação superior, entre outras áreas.

Por outro lado, pode-se observar que há poucas diferenças (ou quase nenhuma) entre as definições supracitadas, sendo o seu fundamento filosófico o diferenciador de linhas de argumentação para a implementação de ações afirmativas ou, se se quiser, da igualdade substantiva. Os objetivos das ações afirmativas, em ambos os fundamentos filosóficos, reparador ou distributivo, são a igualdade de tratamento e de oportunidades e a eliminação ou mitigação das discriminações raciais, sexuais, entre outras. “Além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os seus objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher” (Gomes, 2001a).

Opinião dos Pós-Graduandos da UnB sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação

Como foi visto, ação afirmativa é um tipo de política pública específica para determinado(s) grupo(s) social(is) que foi(ram) e/ou ainda é(são) discriminado(s) em função de algumas de suas características reais ou imaginárias. Esta política pública pode ser implementada pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo pela iniciativa privada. Logo,

uma política compensatória – de ação afirmativa – só tem sentido quando o grupo para o qual tal política se dirige vive, de fato, uma situação de inferiorização e privilegiamento negativo no âmbito social geral, de tal modo que os mecanismos de privilegiamento criados para certos âmbitos específicos não representam uma reversão total e imediata daquela situação (Guimarães, 1997:240-241).

Por conseguinte, há um público-alvo para as ações afirmativas. Geralmente este público está entre um (ou mais) dos vários grupos considerados socialmente segregados numa determinada sociedade, como, por exemplo, os negros, as mulheres, os portadores de necessidades especiais, os homossexuais, as pessoas de baixa renda, entre outros, que historicamente têm sido vítimas do crime de discriminação.

Considerando a delimitação do campo da nossa pesquisa temos como foco *um único público-alvo*: os negros⁹³. Assim sendo, e atentando para a definição de ações afirmativas, faz-se necessário sabermos se os pós-graduandos da UnB concordam que os negros são discriminados racialmente no Brasil ou, como afirma Guimarães (1997), se esse grupo racial vive, de fato, uma situação de inferiorização no âmbito social geral, visto que um dos grandes problemas em discutir ações afirmativas para os negros no Brasil deve-se ao fato de não haver “um consenso substancial na sociedade brasileira sobre a desigualdade racial, premissa fundamental para ensejar a adoção de políticas afirmativas” (Martins, 1996: 202). Ante isto, e considerando que a discussão do racismo é um assunto complexo, controvertido e que ainda gera muita polêmica no nosso país, perguntamos aos pós-graduandos da UnB se os negros são discriminados racialmente no Brasil. A resposta a esta questão foi afirmativa⁹⁴.

A maioria esmagadora dos pós-graduandos da UnB que foram entrevistados, 87,2%, concordou que os negros são discriminados racialmente no Brasil, conforme se pode verificar na tabela 01. Por outro lado, 8,0% destes pós-graduandos ainda acham que os negros não são discriminados racialmente no Brasil. Aquela porcentagem de 87,2% dos pós-graduandos entrevistados que afirmaram que os negros são discriminados no Brasil é bem semelhante à porcentagem da população brasileira, 89,0%, que concorda que a nossa sociedade é racista, conforme indicou a pesquisa do Datafolha (Turra e Venturi, 1995:13).

Tabela – 01 Opinião dos pós-graduandos entrevistados da UnB sobre a Existência de Discriminação Racial contra os Negros (Pretos e Pardos) no Brasil

⁹³ Negros são denominados aqui tanto os pretos quanto os mestiços de preto, os pardos. Para uma discussão mais aprofundada sobre quem é negro no Brasil vide Santos (2002) e Oliveira, Lima e Santos (1998).

⁹⁴ Há algum tempo instituições e autores renomados nacional e internacionalmente já haviam comprovado cientificamente o que os movimentos sociais negros brasileiros afirmavam: o Brasil é um país racista, mas nega a discriminação em função da cor/raça (DIEESE, 1999; DIEESE/IFL-CIO/INSPIR, 1999; MNU, 1988; Carvalho e Segato 2002; Fernandes, 1978 e 1972; Guimarães, 2002, 1999 e 1998; Hasenbalg, 1996 e 1979; Henriques, 2001; Silva e Hasenbalg, 1992; Soares, 2000; Turra e Venturi, 1995). Só muito recentemente, após forte pressão dos movimentos sociais negros, o governo brasileiro reconheceu oficialmente que os negros são discriminados racialmente (Cardoso, 1997 e 1998; Oliveira, Lima e Santos, 1998). Em função deste último fato e até mesmo de o racismo ser assunto complexo, controvertido e que ainda gera muita polêmica no nosso país, como afirmamos acima, é que perguntamos aos pós-graduandos da UnB se os negros são discriminados racialmente no Brasil.

Existência de Discriminação contra os negros	Percentual
Sim	87,2
Não	8,0
Não sabe	0,8
Outros	4,0
Total	100,0

Fonte: Santos (2002)

Além do reconhecimento de que os negros são discriminados no Brasil, deve-se acrescentar que uma parte significativa dos discentes dos programas de pós-graduação da UnB entrevistados aparenta ser cética quanto à possibilidade de haver igualdade racial no futuro. Ainda que quase metade destes estudantes, 49,2%, acreditem que algum dia haverá igualdade racial no Brasil, 36,9% não acreditam que esse ideal de relações raciais se concretize, 12,3% disseram que não saberiam responder e 1,6% dos entrevistados não respondeu esta questão (tabela 02). O ceticismo fica mais evidente quando somamos a porcentagem dos entrevistados que não acreditam que possa haver, no futuro, igualdade racial no nosso país, com a dos estudantes que disseram que não saberiam responder à questão. A soma destes dois grupos de pós-graduandos corresponde a 49,2%, igualando-se ao otimismo daqueles estudantes que crêem na possibilidade futura de igualdade racial no Brasil (tabela 02).

Tabela 02 – Concordância dos pós-graduandos entrevistados da UnB de que algum dia haverá igualdade racial no Brasil

Haverá igualdade racial no Brasil	Percentual
Sim	49,2
Não	36,9
Não sabe	12,3
Não Respondeu	1,6
Total	100,0

Fonte: Santos (2002)

Entretanto, o reconhecimento pelos pós-graduandos entrevistados de que os negros (pretos e pardos) são discriminados racialmente no Brasil não é fator suficiente ou, se se quiser, decisivo para estes discentes concordarem com a implementação de cotas no vestibular da UnB. Também o ceticismo dos alunos entrevistados não os sensibiliza à criação e/ou implementação de políticas públicas anti-racistas, como se verá logo abaixo.

Todavia, antes de descrevermos qual foi a opinião dos entrevistados sobre a implementação de cotas no vestibular da UnB, gostaríamos de demonstrar a opinião destes discentes sobre a implementação das chamadas *ações afirmativas* para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da UnB, visto que a cota fixa é apenas uma das técnicas de implementação destas ações⁹⁵.

⁹⁵ Conforme Joaquim B. Barbosa Gomes, “No pertinente às técnicas de implementação das ações afirmativas, podem ser utilizados, além do sistema de cotas, o método do estabelecimento de preferências, o sistema de

Considerando que não há um campo de discussão sólido sobre as ações afirmativas no meio universitário brasileiro, visto que mal começamos a admitir, em nível acadêmico, a discussão deste tema, conforme afirma o professor Joaquim B. Barbosa Gomes (2002: 132), entendemos que seria necessário apresentar um conceito de ação afirmativa para os pós-graduandos da UnB que seriam entrevistados a respeito deste assunto. Assim sendo, apresentamos àqueles acadêmicos, no questionário de entrevista, o seguinte texto: *Embora a discussão sobre as ações afirmativas seja recente no Brasil, já existem algumas definições sobre esse tema. Para o extinto Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) do Governo Federal, “as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”. Segundo o Professor doutor Joaquim B. B. Gomes, da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estas medidas também podem ser implementadas pelos entes vinculados ao Estado e até mesmo por entidades puramente privadas. Mais ainda, segundo o historiador estadunidense George Reid Andrews, “A ação afirmativa significa mais do que o combate à discriminação. Ela indica intervenção estatal para promover o aumento da presença negra – ou feminina, ou de outras minorias étnicas - na educação, no emprego e nas outras esferas da vida pública. Promover esse aumento implica levar em conta a cor como critério relevante na seleção de candidatos para tais oportunidades”* (GTI, 1997; Gomes, 2001 e 2002, Andrews, 1997).

Em seguida fizemos a seguinte pergunta aos pós-graduandos da UnB: “Em relação aos negros (pretos e pardos) e à esfera educacional, o(a) senhor(a) é a favor de políticas públicas específicas, as chamadas ações afirmativas, para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da UnB?”

Dos pós-graduandos entrevistados, somente 38,6% foram a favor de políticas de ações afirmativas para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da UnB. A maioria absoluta dos discentes entrevistados de pós-graduação, 55,4%, foi contrária a este tipo de política pública específica para os negros no ensino superior, 4,0% disseram que não saberiam responder à questão, 1,6% não respondeu e 0,4% concordaria com este tipo de política pública específica desde que fosse somente para os estudantes pretos (tabela 03).

Tabela 03 – Concordância dos pós-graduandos da UnB com a implementação de ações afirmativas para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação

Concordância com a implementação de ações afirmativas na UnB	Percentual
Sim	38,6
Sim, mas somente para os pretos	0,4
Não	55,4
Não sabe	4,0
Não respondeu	1,6

bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado). Noutras palavras, ação afirmativa não se confunde nem se limita às cotas (Gomes, 2002: 142).

Nota-se que houve forte resistência entre os pós-graduandos entrevistados à implementação de ações afirmativas para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da prestigiada Universidade de Brasília⁹⁶. Quando a proposta é de cotas exclusivas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB, de um lado reduz-se a quantidade de discentes que defendem as ações afirmativas, caindo de 38,6% (ações afirmativas em geral) para 25,7% (somente um tipo de ação afirmativa: a cota) e, de outro lado aumenta a quantidade de discentes que é contrária a ela, subindo de 55,4% para 68,3%. A diferença em ambos os casos é de 12,9%. Ou seja, ao que tudo indica, uma houve uma transferência direta de porcentagem de um tipo de política para outra (tabelas 03 e 04). Mais ainda, 4,4% dos pós-graduandos entrevistados disseram que não saberiam responder se concordavam ou discordavam de uma política de cotas para negros na UnB. 0,8% não respondeu e também 0,8% afirmou que seria favorável à política de cotas desde que ela fosse somente para os vestibulandos pretos.

Tabela 04 - Concordância dos pós-graduandos com a implementação de reserva de cotas para os negros no vestibular da UnB

Concordância com a implementação de cotas	Percentual
Sim	25,7
Sim, mas somente para os Pretos	0,8
Não	68,3
Não sabe	4,4
Não respondeu	0,8
Total	100,0

Fonte: Santos (2002)

Percebe-se assim, que com a proposta de política de cotas para os vestibulandos negros, aumenta mais ainda a resistência dos pós-graduandos da UnB à implementação de ações afirmativas para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da UnB, visto que 68,3 % dos discentes entrevistados são contra esse tipo política pública específica (tabela 04).

Os Quatro Principais Argumentos dos Pós-Graduandos da UnB contra a Implementação do Sistema de Cotas para os Negros no Vestibular

⁹⁶ Como afirmamos antes, neste artigo vamos comentar somente os quatro principais argumentos dos pós-graduandos da UnB que participaram da nossa pesquisa e que são contrários a um tipo específico de ação afirmativa para negros no vestibular: as cotas. Portanto, não descreveremos aqui quais são os motivos contrários e/ou favoráveis às ações afirmativas sustentados pelos discentes que foram entrevistados por nós. Para uma análise mais profunda sobre o assunto vide Santos (2002).

O motivo mais alegado contra este tipo de ação afirmativa, as cotas, com 15,5% das respostas, foi o de que o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade; que é preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a). Em segundo lugar, com 14,7% das respostas, foi a argumentação de que os negros contemplados com cota racial seriam discriminados/estigmatizados mais ainda. Eles seriam vistos como incompetentes. Em terceiro lugar, com 14,0% das respostas, há a argumentação de que o não-ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial contra os negros. A quarta argumentação, com 13,3% das respostas, foi a de que a implementação de reserva de cotas no vestibular é inconstitucional, visto que fere o artigo 5º da Constituição, o qual afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.

Estas quatro argumentações correspondem a 57,5% das respostas dos pós-graduandos entrevistados contra a implementação de reserva de cotas para negros no vestibular da UnB (tabela 05). Salvo a argumentação de que “é difícil saber quem é negro no Brasil; não há um critério preciso de classificação racial no país”, que obteve 10,1% das respostas, o restante das argumentações obtiveram menos que 10,0% das respostas (tabela 05).

Tabela 05 - Motivos pelos quais os pós-graduandos são contrários à implementação de cotas para os negros no vestibular da UnB.

Motivos contrários às cotas	Porcentagem
Porque isso é invenção americana. Não tem nada a ver com a realidade racial brasileira	0,4
Porque não solucionam o problema racial brasileiro	7,4
Porque é inconstitucional, fere o artigo 5º da constituição, que afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza	13,3
Porque o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade. É preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a)	15,5
Porque seria uma discriminação racial contra os vestibulandos brancos.	2,6
Porque é difícil saber quem é negro no Brasil. Não há um critério preciso de classificação racial no Brasil.	10,1
Porque os negros contemplados com cota racial seriam discriminados/estigmatizados mais ainda. Eles serão vistos como incompetentes	14,7
Porque o não ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial	14
Os negros não têm acesso ao ensino superior porque em geral são pobres e não porque são negros	9,6
A cota racial pode garantir o acesso à UnB, mas não a permanência dos negros na universidade	2,6
Porque criaria uma tensão racial desnecessária.	2,2
Porque não se pode ter duas categorias de alunos em sala de aula: um	0,9

grupo preparado, de brancos, e outro despreparado, de negros	
Porque seria uma forma de combater a injustiça mediante outra forma de injustiça	5,3
Não sabe	0,2
Outros	1,1
Total	100,0

Fonte: Santos (2002)

Há pelo menos uma curiosidade aqui que precisa ser indicada e, num futuro próximo, ser analisada por meio de outros métodos e/ou técnicas de pesquisa. Não apareceu entre as respostas dos pós-graduandos que são contrários às cotas, a argumentação de que “não há racismo no Brasil”. Como foi visto anteriormente 8,0% dos discentes de pós-graduação da UnB que foram entrevistados afirmaram que os negros não são discriminados racialmente no Brasil (tabela 01). Cremos que este fato é intrigante. Dito de outra maneira, se quase dez por cento dos pós-graduandos entrevistados não concordam que os negros são discriminados racialmente no Brasil, que este grupo racial não vive, de fato, uma situação de inferiorização no âmbito social geral, por que estes discentes não utilizaram este argumento contra a implementação de uma política de cotas para negros no vestibular da UnB? Supomos que seria lógico que este argumento aparecesse entre as repostas dos pós-graduandos entrevistados que são contrários as cotas, pelo menos entre as respostas daqueles que acham que o Brasil não é um país racista.

Todavia, voltemos ao nosso objetivo neste artigo, que é comentar os quatro principais argumentos dos pós-graduandos da UnB contrários as cotas. Começaremos pelo quarto argumento, qual seja, as cotas serem inconstitucionais. Em que pese toda a discussão jurídica sobre a constitucionalidade das cotas, este argumento, ao que tudo indica, não procede, visto que não se tem conhecimento, até a presente data, de nenhuma ação de inconstitucionalidade contra as cotas para trabalhadores negros implementadas no poder executivo: no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e no Ministério da Justiça (MJ). Além disso, o Supremo Tribunal Federal (STF), órgão máximo do poder judiciário que julga os casos de inconstitucionalidade no nosso país, também implementou cotas para negros em seus quadros funcionais, conferindo, na prática, constitucionalidade a este tipo de ação afirmativa. Mais do que isto, o ministro-presidente do STF, Marco Aurélio de Mello, também sustentou a constitucionalidade deste tipo de ação afirmativa. Segundo o ministro-presidente do STF,

Falta-nos, então, para afastarmos do cenário as discriminações, uma mudança cultural, uma conscientização maior dos brasileiros; urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de *buscar o tratamento igualitário*, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade. (...) *É preciso buscar a ação afirmativa*. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. Há de se fomentar o acesso à educação; urge um programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar-se meninos e meninas da rua, dando-se-lhes condições que os levem a ombrear com as demais crianças. E o Poder Público, desde já, independentemente de qualquer diploma legal, deve dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais,

quotas que visem a contemplar os que têm sido discriminados. (...) Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da *Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa*, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37º, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, *a existência de quotas* –, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170º e 227º, ao emprestar *tratamento preferencial* às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente (Mello, 2001; 5, grifo nosso)⁹⁷.

A terceira argumentação contrária às cotas para negros no vestibular da UnB é de que “o não-ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial contra os negros”. Aqui, ao que parece, os discentes de pós-graduação “esquecem” o que a maioria esmagadora deles, 87,2%, havia afirmado antes: que existe discriminação racial contra os negros no Brasil (tabela 01). Ao que tudo indica, para os pós-graduandos que utilizam esta argumentação o racismo está ausente das escolas bem como não afeta o desempenho escolar dos estudantes negros.

Estudos recentes da pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro (2002a e 2000), entre outros autores, demonstraram o contrário. Ao realizar a sua pesquisa de mestrado em uma escola de educação infantil pública municipal na região central de São Paulo que atende uma população de baixa renda, Cavalleiro concluiu, após várias observações do cotidiano escolar, que a origem racial condiciona um tratamento diferenciado na escola, ou seja, que o cotidiano da educação infantil é marcado por preconceitos e discriminações raciais de professoras(es) contra os(as) alunos(as) negros(as). Segundo Cavalleiro, em um de seus exemplos,

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analisado o comportamento não-verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco, caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e de toques. Isso é bastante visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras. Também durante as atividades, é possível constatar a existência de um tratamento mais afetivo em prol da criança branca. Desse modo, na relação com o aluno branco as professoras aceitam o contato físico através de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto. O contato físico demonstrou ser mais escasso na relação professor/aluno negro. As professoras ao se aproximarem das crianças negras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que a professora dispensa à criança negra, quando comparamos com a criança branca (Cavalleiro, 2000: 213-14).

⁹⁷ Veja, também, Mello (2001a).

Percebe-se assim que desde os primeiros anos de estudo os estudantes negros são marcados pela discriminação na escola. Como afirma Cavalleiro, ocorre no cotidiano da educação um racismo factual sistêmico que acarreta conseqüências graves na vida das crianças negras (Cavalleiro, 2000: 215)⁹⁸. Estas conseqüências vão da má formação educacional à evasão escolar, independentemente da “qualidade” da escola, visto que a auto-estima dos alunos negros é destruída cotidianamente no ambiente escolar. Tais fatores interferem no desempenho e trajetórias dos alunos negros, levando-os ao fracasso escolar.

Por fim, ainda resta uma última pergunta quanto à argumentação acima sustentada contra as cotas pelos pós-graduandos da UnB. Afinal de contas, o que é ensino de qualidade? Particularmente, não conhecemos nenhum pesquisador e/ou intelectual que sustente o argumento de falta de ensino de qualidade contra a implementação de cotas a partir de uma definição de *qualidade*. Esta fica sempre subentendida como aprender conteúdo. Será que o ensino de qualidade é aquele que apenas treina os seus alunos para passarem no vestibular? Se for, podemos afirmar que os alunos da UnB⁹⁹ que assassinaram o garçom Nelson Simões dos Santos, em uma churrascaria localizada na Passarela do Álcool, em Porto Seguro (BA), no dia 17 de outubro de 2002, todos jovens de classe média (O Estado de São Paulo, de 20 de outubro de 2002), provavelmente estudaram em escolas de qualidade. Mas que escola de qualidade é essa que treina os seus alunos para passarem no vestibular e não os socializa¹⁰⁰ para serem cidadãos?¹⁰¹ Qual a diferença entre esse tipo de escola e a escola onde professoras e professores tratam seus alunos de maneira diferente dependendo da cor/raça dos mesmos? Se ensino de qualidade significa conteúdo para passar no vestibular pensamos que tal qualidade é falsa, é um auto-engano, visto que a discriminação, qualquer que seja ela, de classe, de cor/raça, de sexo/gênero, de orientação sexual, entre outras, a que muitos alunos estão submetidos nas escolas, especialmente os

⁹⁸ Pode-se citar como exemplo dessas conseqüências graves o que ocorreu numa escola pública municipal, em Hortolândia, interior do Estado de São Paulo, em 24 de setembro de 1997. Por não entender o que a professora estava dizendo, uma aluna negra, de nove anos de idade, resolveu chamá-la usando a expressão “tia”. A “educadora” que estava substituindo a professora responsável pela turma reagiu da seguinte maneira: “olhe para minha cor e para a sua. Veja se posso ser sua tia?”. No mesmo dia e na mesma aula, outro aluno também negro a chama novamente de “tia”. A professora se irrita novamente, coloca o braço dela junto ao dele e responde: “Está vendo como somos diferentes? Não posso ser sua tia”. Depois desse acontecimento, o rendimento escolar da aluna caiu. Segundo a mãe da aluna, no fim do ano letivo, “Ela (a filha) chorava sem parar e começou a reclamar de fortes dores pelo corpo. Seus braços e pernas ficaram paralisados, ela não andava e voltei a lhe dar banho e comida na boca”. (Raça Brasil, 2001: 82).

⁹⁹ Não devemos esquecer que o vestibular da UnB é um dos mais difíceis do país, bem como esta universidade foi por dois anos consecutivos, 1998 e 1999, considerada a melhor universidade do Brasil.

¹⁰⁰ O conceito de socialização com o qual trabalhamos aqui é o utilizado por Berger e Berger (1977: 204): “É o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade”. Ou ainda, “a socialização é a imposição de padrões sociais à conduta individual”. Por outro lado, gostaríamos de salientar que “embora o termo socialização seja usado geralmente em relação a crianças, o processo é genérico e, portanto, aplicável também a adultos. Uma pessoa pode ser apresentada a grupos novos e adquirir seus valores com qualquer idade” (Silva, 1987:1139).

¹⁰¹ Ao questionar o que é qualidade de ensino não objetivamos responsabilizar exclusivamente a instituição escola pela socialização das crianças e/ou dos estudantes/indivíduos, mas tão somente lembrar que a escola é um dos principais agentes de socialização (Silva, 1987: 1139). Conforme o Dicionário de Ciências Sociais, “agente de socialização é tudo aquilo que, de forma ativa, ajuda o homem a se integrar plenamente na sociedade em que vive. Num sentido mais limitado e restrito pode ser definido como um fator que de forma ativa busca a integração do homem à cultura e à sociedade em que se desenvolve” (Silva, 1987: 1139).

negros, interfere negativamente na aprendizagem e/ou desempenho escolar dos estudantes que são vítimas deste crime, condicionando-os ao fracasso escolar. Por outro lado, pode produzir e/ou reproduzir uma socialização não somente racista da “raça dominante” (Fernandes, 1972), mas também agressores como os supracitados.

Em segundo lugar no *ranking* das respostas contrárias a implementação de cotas, apareceu o argumento de que “os negros contemplados com cota racial seriam discriminados/estigmatizados mais ainda”. Pensamos que também é intrigante o fato de como os alunos entrevistados desejam “proteger” os estudantes negros de uma possível discriminação futura na universidade, o que, segundo os discentes de pós-graduação entrevistados, irá acontecer caso haja a implementação de cotas para negros no vestibular. Este fato também necessita de pesquisas profundas para ser compreendido e explicado, uma vez que os pós-graduandos reconhecem o racismo contra os negros, mas a solução deste crime para alguns destes discentes seria não enfrentá-lo¹⁰², no caso, evitando que os negros tenham acesso ao ensino superior por meio de ações compensatórias. Utiliza-se um argumento que teoricamente teria a função manifesta de proteger os negros contra a discriminação racial na universidade. Mas este argumento também pode ter uma função latente contrária à manifesta, qual seja, a manutenção dos negros fora do ensino público superior.

Segundo nosso entendimento, este fato torna-se mais intrigante quando se percebe que surgiu de forma explícita, entre as respostas dos discentes de pós-graduação que são contrários a implementação de cotas, uma argumentação preconceituosa, qual seja, de que “não se pode ter duas categorias de alunos em sala de aula: um grupo preparado, de brancos, e outro despreparado, de negros”. O percentual entre as respostas foi baixo, 0,9 %, mas não deixa de ser significativo o fato de que alguns pós-graduandos tenham deixado aflorar claramente os seus preconceitos com relação aos estudantes negros (tabela 05).

Refletindo sobre estes dois últimos argumentos contrários às cotas, pensamos que o fato de ser-se contra a política afirmativa de cotas pode ser denominador comum tanto para “proteger” quanto, talvez, para discriminar os negros. Posicionando-se contra as cotas, alguns discentes de pós-graduação da UnB, ao que tudo indica, querem “proteger” os estudantes negros de uma possível discriminação futura na universidade, enquanto outros discentes, ao que parece, podem estar querendo se proteger dos graduandos negros.

Finalmente, o principal argumento contra as cotas para negros no vestibular da UnB foi o de que “o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade; que é preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a)”. Este parece ser não só o principal argumento contra as cotas, mas talvez o mais difícil de ser contra-argumentado, visto que ninguém é contra a tese de que o talento, a inteligência, a

¹⁰² Parece que o silêncio tem sido a melhor tática para “solucionar” o problema e/ou os conflitos raciais no Brasil. Mais do que isso, evitar o debate e o enfrentamento do racismo no Brasil é um assunto tabu conforme já nos alertou Guimarães (1999). Isto nos faz lembrar um fato que ocorreu na UnB. No final do mês de junho de 1987 os muros do Instituto de Artes (IDA) da UnB amanheceram pichados com as seguintes frases: “*Negros Fora!, Morte aos negros! e Viva o Apartheid!*”. Nenhuma autoridade da direção da UnB se propôs a discutir publicamente este crime racial. Esta iniciativa coube à professora Lourdes Teodoro, com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que realizou um debate sobre racismo, no dia 09/07/1987, no auditório do Departamento de Desenho da UnB (Raça e Classe, 1987: 03, grifo nosso).

excelência, entre outras qualidades dos estudantes, devam ser laureados com uma vaga na universidade.

Contudo, cremos que se faz necessário saber de quem é o mérito ou, se se quiser, quem tem mais mérito. Serão aqueles estudantes que tiveram todas as condições normais para cursar os ensinos fundamental e médio e passaram no vestibular ou aqueles que, apesar das barreiras raciais e de outras adversidades em sua trajetória conseguiram concluir o ensino médio e também estão aptos para cursar uma universidade? Devemos considerar somente o mérito de chegada, aquele que se vê ou se credita somente no “cruzamento da linha de chegada”: na aprovação do vestibular? Ou devemos considerar também o mérito de trajetória, aquele que se computa durante a vida escolar dos estudantes, que leva em consideração as facilidades e as dificuldades dos alunos para concluírem os seus estudos?

Quando verificamos a trajetória escolar dos próprios alunos dos programas de pós-graduação da UnB que participaram da nossa pesquisa, a questão do parágrafo anterior parece ficar mais pertinente. Como se verá logo abaixo, a maioria dos pós-graduandos negros, especialmente os pretos, tiveram condições muito mais adversas para concluírem os ensinos fundamental e médio do que os discentes brancos.

Relembrando a argumentação dos pós-graduandos de que o “não-ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial contra os negros” e admitindo-a como procedente, ou melhor, aceitando-a como verdadeira, pode-se inferir que os alunos do ensino médio que estudam em escolas públicas no Brasil estão em desvantagem com relação àqueles que estudam em escolas privadas para disputar uma vaga no vestibular. Ou seja, há mais dificuldades para os alunos que estudam em escolas públicas passarem no vestibular do que para os alunos que estudam em escolas privadas. Assim, para os alunos que estudaram em escolas privadas, passar no vestibular de uma universidade pública, ao que parece, é algo previsível e normal. Ao contrário, para os alunos das escolas públicas seria algo provavelmente muito difícil e/ou anormal, ante a decantada falta de qualidade do ensino que eles têm em sua trajetória escolar.

Nestas condições seria plausível afirmar que os alunos das escolas públicas que conseguem passar no vestibular de uma universidade do porte da UnB são muito talentosos ou, se se quiser, têm mais méritos do que os alunos das escolas privadas, ante a trajetória escolar daqueles. Ou seja, segundo o nosso entendimento os graduandos oriundos das escolas públicas, admitindo-se a argumentação da falta de ensino público de qualidade sustentada pelos pós-graduandos entrevistados, demonstram ter mais méritos que os graduandos oriundos das escolas privadas quando passam no vestibular, visto que aqueles teoricamente superaram muito mais barreiras ao longo das suas trajetórias escolares do que estes¹⁰³.

Quando se verificam os dados da tabela 06, percebe-se que a quantidade dos alunos dos programas de pós-graduação da UnB que concluíram o ensino médio em escolas

¹⁰³ Segundo a pesquisa realizada por Delcele Mascarenhas Queiroz com os estudantes ingressos na UnB, no primeiro semestre do ano de 2000, 65,7% dos alunos de graduação desta universidade eram oriundos de escolas privadas de nível médio e 32,7% eram oriundos de escolas públicas de nível médio (Queiroz, 2002: 40-41).

públicas não é insignificante, eles são 40,5%¹⁰⁴ dos entrevistados. Muitos destes alunos também concluíram o terceiro grau em universidades públicas: 77,1% dos alunos de pós-graduação da UnB são oriundos de universidade pública (Santos, 2002). Apesar de terem teoricamente mais dificuldades em sua trajetória escolar, estes discentes, ao que tudo indica, superaram a sua defasagem, passaram no vestibular da UnB (ou de outras universidades) e, mais do que isso, também foram selecionados e estão cursando programas de pós-graduação, muitos dos quais considerados de excelência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A tabela 06 também mostra outros dados que ajudam a questionar o mérito de chegada, aquele que é visualizado e ratificado quando se passa no vestibular. Enquanto a maioria absoluta dos alunos brancos dos programas de pós-graduação da UnB, 66,2%¹⁰⁵, concluíram o ensino médio em escolas privadas, a maioria absoluta dos discentes pretos destes programas, 66,6%¹⁰⁶, ou exatamente dois terços dos pretos, concluíram o ensino médio em escolas públicas. Do mesmo modo que os discentes pretos, a maioria dos pós-graduandos pardos da UnB que foram entrevistados, 52,1%¹⁰⁷, concluíram o ensino médio em escolas públicas, ao contrário dos pós-graduandos do grupo racial amarelo, dos quais 80%¹⁰⁸ dos discentes concluíram o ensino médio em estabelecimentos privados de ensino e apenas 20%¹⁰⁹ o concluíram em escolas públicas (tabela 06). Considerando o argumento sustentado pelos próprios pós-graduandos que as escolas públicas não são de boa qualidade bem como a idéia do mérito de trajetória escolar, pensamos ser plausível sustentar que os alunos que as freqüentaram e passaram no vestibular e/ou estão cursando pós-graduação em universidades públicas teriam mais mérito que aqueles que freqüentaram escolas privadas e possuem trajetória universitária semelhante à dos primeiros.

Tabela 06 – Local de conclusão do 2º grau (atual ensino médio) dos pós-graduandos, segundo a cor dos discentes

Cor	Tipo de Escola							
	Pública estadual ou municipal	Pública federal (escola técnica federal)	Colégio militar	Privada	Privada conveniada com o Estado/município	Escola no exterior	Outros	Total
Branco	23,4	4,8	3,4	64,8	1,4	1,4	0,7	100,0

¹⁰⁴ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escola pública estadual ou municipal (30,5%), mais os percentuais dos que estudaram em escola pública federal (7,6%), mais colégio militar (2,4%).

¹⁰⁵ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escola privada (64,8%) mais os percentuais dos que estudaram em escolas privadas conveniadas com o estado/município (1,4%).

¹⁰⁶ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escola pública estadual ou municipal (53,3%), mais os percentuais dos que estudaram em escola pública federal (13,3%).

¹⁰⁷ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escola pública estadual ou municipal (42,0%), mais os percentuais dos que estudaram em escola pública federal (10,1%).

¹⁰⁸ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escolas privadas (70,0%) mais os alunos que estudaram em escolas privadas conveniadas com o estado/município (10%).

¹⁰⁹ Esta porcentagem corresponde a soma dos percentuais dos alunos que estudaram em escola pública estadual ou municipal (10,0%), mais os percentuais dos que estudaram em colégio militar (10,0%).

	44,7	36,8	83,3	67,1	66,7	66,7	50,0	58,2
	13,7	2,8	2,0	37,8	0,8	0,8	0,4	58,2
Preto	53,3	13,3		20,0		6,7	6,7	100,0
	10,5	10,5		2,1		33,3	50,0	6,0
	3,2	0,8		1,2		0,4	0,4	6,0
Pardo	42,0	10,1		47,8				100,0
	38,2	36,8		23,6				27,7
	11,6	2,8		13,3				27,7
Amarelo	10,0		10,0	70,0	10,0			100,0
	1,3		16,7	5,0	33,3			4,0
	0,4		0,4	2,8	0,4			4,0
Indígena		50,0		50,0				100,0
		5,3		0,7				0,8
		0,4		0,4				0,8
Preferiu Não Declarar	100,0							100,0
	1,3							0,4
	0,4							0,4
Recusou- se a se classificar		100,0						100,0
		5,3						0,4
		0,4						0,4
Outras	50,0	16,7		33,3				100,0
	3,9	5,3		1,4				2,4
	1,2	0,4		0,8				2,4
Total	30,5	7,6	2,4	56,2	1,2	1,2	0,8	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	30,5	7,6	2,4	56,2	1,2	1,2	0,8	100,0

Fonte: Santos (2002)

Legenda – Números exibidos

Linha 1 – Percentual em relação à linha

Linha 2 – Percentual em relação à coluna

Linha 3 – Percentual do total de entrevistados

Por fim, um último dado para nos ajudar a refletir sobre o mérito individual com o objetivo de ampliar e/ou flexibilizar este conceito. Observando-se os dados relativos ao nível de instrução das mães dos discentes de pós-graduação segundo a cor destes (tabela 07), percebe-se que 20,0% das mães dos pós-graduandos pretos não têm instrução formal, ou seja, são analfabetas. Entre os estudantes brancos apenas 1,4% das suas mães estão na mesma situação, que é a mesma porcentagem entre os pardos. Por outro lado, quando se verificam os dados relativos às mães que concluíram o terceiro grau, fica evidente como os alunos pretos estão em situação inversa à dos brancos quando se considera o grau de instrução das mães: 33,8% das mães dos alunos brancos dos programas de pós-graduação concluíram o terceiro grau e apenas 6,7% das mães dos alunos pretos tinham obtido este nível mais elevado de instrução formal. Embora a quantidade de mães (que possuem o terceiro grau completo) de alunos que se autocalificaram como pardos seja maior que a dos pretos, a sua quantidade é bem menor que a quantidade de mães de alunos brancos,

visto que ela é 24,6%. Por um lado, estes dados confirmam que o nível de instrução dos pais também é uma variável que explica a realização educacional dos filhos, conforme apontaram Bourdieu e Passeron (1975). Por outro lado, entendemos que também pode-se inferir deles que esta variável, o grau de instrução dos pais, não explica ou explica muito pouco¹¹⁰ o sucesso acadêmico dos pós-graduandos do grupo racial preto.

Embora tenhamos apresentado somente duas maneiras de enxergarmos o argumento do mérito individual, a dos pós-graduandos entrevistados – mérito de chegada – e a nossa contra-argumentação – mérito de trajetória –, entendemos que os dados apresentados neste artigo nos possibilitam pensar e/ou ver o mérito individual de vários ângulos, o que teoricamente possibilitaria uma discussão sobre as ações afirmativas de uma maneira menos estreita e/ou mais plural e mais rica intelectualmente.

Tabela – 07 Nível de instrução das Mães dos pós-graduandos, segundo a cor dos discentes

Nível de instrução das Mães dos pós-graduandos	Cor dos Pós-Graduandos								
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Índigena	Preferiu não declarar	Recusou-se a se classificar	Outras	Total
Analfabeta	28,6	42,9	14,3					14,3	100,0
	1,4	20,0	1,4					16,7	2,8
	0,8	1,2	0,4					0,4	2,8
Primário Incompleto	25,0	8,3	66,7						100,0
	2,1	6,7	11,6						4,8
	1,2	0,4	3,2						4,8
Primário Completo	61,5		15,4	7,7	15,4				100,0
	5,5		2,9	10,0	100,0				5,2
	3,2		0,8	0,4	0,8				5,2
1º grau Incompleto	62,5	18,75	18,75						100
	6,9	20,0	4,3						6,4
	4,0	1,2	1,2						6,4
1º grau Completo	52,9	5,9	41,2						100,0
	6,2	6,7	10,1						6,8
	3,6	0,4	2,8						6,8
2º grau Incompleto	20,0		60,0			20,0			100,0
	0,7		4,3			100,0			2,0
	0,4		1,2			0,4			2,0
2º grau Completo	58,3	2,8	30,6	6,9				1,4	100,0
	29,0	13,3	31,9	50,0				16,7	28,9
	16,9	0,8	8,8	2,0				0,4	28,9
3º grau Incompleto	66,7	11,1	22,2						100,0
	4,1	6,7	2,9						3,6
	2,4	0,4	0,8						3,6
3º grau Completo	67,1	1,4	23,3	2,7			1,4	4,1	100,0

¹¹⁰ Ante a elevada quantidade de mães analfabetas (20,0%) e a baixa quantidade de mães com terceiro grau completo (6,75) entre os estudantes pretos.

	33,8	6,7	24,6	20,0			100,0	50,0	29,3
	19,7	0,4	6,8	0,8			0,4	1,2	29,3
Pós-Graduação Lato Senso	60,0	20,0	10,0	10,0					100,0
	4,1	13,3	1,4	10,0					4,0
	2,4	0,8	0,4	0,4					4,0
Mestre	60,0		20,0	20,0					100,0
	2,1		1,4	10,0					2,0
	1,2		0,4	0,4					2,0
Doutora	80,0		20,0						100,0
	2,8		1,4						2,0
	1,6		0,4						2,0
Outros	40,0	20,0	20,0					20,0	100,0
	1,4	6,7	1,4					16,7	2,0
	0,8	0,4	0,4					0,4	2,0
Total	58,2	6,0	27,7	4,0	0,8	0,4	0,4	2,4	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	58,2	6,0	27,7	4,0	0,8	0,4	0,4	2,4	100,0

Fonte: Santos (2002)

Legenda – Números exibidos

Linha 1 – Percentual em relação à linha

Linha 2 – Percentual em relação à coluna

Linha 3 – Percentual do total de entrevistados

Para concluir, gostaríamos de iniciar relatando muito brevemente uma parte da biografia do Professor Doutor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que se autocalifica como negro. Este intelectual nasceu em Campinas, interior do Estado de São Paulo, é filho de mãe e pai semi-alfabetizados. cursou ensino regular até os quatorze anos de idade e, ante a necessidade de trabalhar, parou de estudar sem concluí-lo. Ficou sem estudar até os 22 anos de idade quando, em 1972, voltou a estudar sob a influência de amigos de trabalho da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No período de 1971 a 1974 o professor Carlos Benedito Rodrigues da Silva trabalhava como servente na UNICAMP. O seu trabalho consistia em “fazer limpeza e outras coisas do chamado trabalho braçal”. Em 1974 fez concurso para escriturário da UNICAMP, permanecendo neste cargo até 1978. Com idade já elevada para concluir os antigos 1º e 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) no ensino regular, cursou o ensino supletivo como alguns alunos dos programas de pós-graduação da UnB¹¹¹. Concluiu, em 1974, o equivalente ao nosso ensino médio atual e em 1975 foi aprovado no vestibular da UNICAMP para o curso de Ciências Sociais. Neste período ainda trabalhava na UNICAMP, onde fez toda a sua graduação trabalhando. Ingressou no mestrado em Ciências Sociais da UNICAMP em 1979. Ingressou na UFMA como professor em 1981, onde leciona até a presente data. Em 1997 ingressou no doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia

¹¹¹ Do total de pós-graduandos da UnB que participaram da nossa pesquisa 1,6% concluiu o ensino médio no curso supletivo. Destes 50,0% são pretos, 25,0% são brancos e 25,0% são pardos (Santos, 2002).

Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e o concluiu em 2001. Como todo cidadão negro, sofreu discriminações ao longo da sua vida: “Ao longo dessa trajetória, é claro, tive várias amarguras, especialmente relacionadas com o racismo que enfrentamos no momento em que nos atrevemos a romper as fronteiras do lugar que nos foi atribuído como natural, fruto da vergonhosa escravidão e de todas as suas nefastas conseqüências” (Silva, 2001: 10).

Esta breve biografia do professor Doutor Carlos Benedito Rodrigues da Silva, assim como os dados da pesquisa de Queiroz (2002) e os dados das tabelas supracitadas, nos indicam que, mesmo estudando em escolas públicas em condições desfavoráveis, os alunos talentosos têm chances reais de passarem no vestibular caso essas próprias escolas não os levem ao fracasso escolar por meio de processos discriminatórios como os demonstrados pela pesquisadora Eliane Cavalleiro (2000a e 2000) e/ou caso os alunos discriminados tenham forças suficientes para não se abaterem diante das discriminações de cor/raça, classe, orientação sexual, sexo/gênero, entre outras.

Mais do que isto, os dados apresentados aqui nos mostram que o conceito de mérito ou a capacidade, a habilitação, a inteligência, o talento ou simplesmente a qualidade que torna alguém digno de prêmio, conforme nos indica o Dicionário Aurélio, não pode ser medido ou invocado somente na linha de chegada à universidade, o vestibular. Ao aferirmos o mérito dos estudantes, visando premiá-los com uma vaga na universidade, talvez o conceito de mérito individual tenha que ser repensado profundamente.

Pensamos que esta reflexão deve também levar em consideração o processo de aprendizagem com as suas facilidades ou dificuldades proporcionadas pelas condições sociais de existência dos estudantes, as quais vão desde as condições materiais até as psicológicas, marcadas ou não por discriminações dentro ou fora da escola. Salientamos que estes fatores são complexos e difíceis de serem percebidos e compreendidos à primeira vista.

Não se trata aqui de negar o mérito de quem passou no vestibular, mas de ampliar este conceito, para não excluirmos outros alunos talentosos que experienciaram condições desfavoráveis de estudo. Estes alunos, em função de diferenças às vezes mínimas de pontuação na prova do vestibular com relação aos alunos que sempre tiveram condições favoráveis, não ingressam em uma universidade pública de qualidade e não podem desenvolver e/ou ampliar o seu talento.

Há milhares de Carlos Beneditos pelo Brasil afora. Muitos deles foram e são ceifados pelo racismo, pelas discriminações raciais, entre outras, como as demonstradas por Cavalleiro (2000a e 2000). Muitos não concorrem no exame do vestibular de uma universidade pública porque o racismo destruiu a sua auto-estima. Raros são aqueles como o professor da UFMA que não se resignam e enfrentam não só o racismo no cotidiano, mas também em instituições fundamentais para a socialização dos indivíduos, como a escola. Pensar uma política específica de ingresso na universidade para estes estudantes talvez fosse não somente o reconhecimento do seu mérito de trajetória, mas também um prêmio por sobreviver às discriminações, entre outras dificuldades e barreiras existentes na escola e até mesmo na universidade, como nos indicou Ari Lima (2001).

Bibliografia

- ANDREWS, George Reid, (1997). Ação Afirmativa: Um Modelo para o Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.
- BERGER, Peter L. e BERGER, Brigitte (1977). Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza (Orgs.). *Sociologia e Sociedade: Leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1975). *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora.
- Buarque, Cristovam, (2001). Discriminação decente. In: *O Globo*, 10 de setembro de 2001.
- CARDOSO, Fernando Henrique, (1998). Atos e Palavras do Presidente Fernando Henrique Cardoso. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Construindo a Democracia Racial*. Brasília: MJ.
- CARDOSO, Fernando Henrique, (1997). Pronunciamento do Presidente da República na Abertura do Seminário Multiculturalismo e Racismo. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.
- CARVALHO, José Jorge, (2002). Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Coord.). *O Negro na universidade*. Salvador: Novos Toques.
- CARVALHO, José Jorge, (1999). O Sistema de Cotas e a Luta pela Justiça Racial no Brasil. In: *Correio Braziliense*, 15 de novembro de 1999.
- CARVALHO, José Jorge e SEGATO, Rita Laura, (2002). Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília. Brasília: UnB, mimeo (versão revisada e ampliada), março.
- CARVALHO, José Jorge e SEGATO, Rita Laura, (1999) Proposta para Implementação de um Sistema de Cotas para Minorias Raciais na Universidade de Brasília. Brasília: UnB, mimeo, novembro.
- CASHMORE, Ellis, (2000). *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Sumus.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, (2000a). *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, (2000). Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et al., (Orgs.). *Educação, Racismo e Anti-Racismo*. Salvador: Novos Toques.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE), (1999). Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho (Resenha realizada pelo DIEESE). <http://www.dieese.org.br/esp/negro.html>.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS (DIEESE)/AFL-CIO/INSPIR, (1999). *Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho*. São Paulo: DIEESE.
- FERNANDES, Florestan, (1978) [1965]. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2 vols.

- FERNANDES, Florestan, (1972). *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difel.
- GENTILI, Pablo, (2002). Cotas, que cotas?. *Boletim de Políticas Públicas*. Laboratório de Políticas Públicas – LPP – UERJ – junho/setembro, nº 3.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa, (2002). Ação Afirmativa: Aspectos Jurídicos. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópoles: ABONG.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa, (2001). *Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar.
- GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA (GTI), (1998). In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Construindo a Democracia Racial*. Brasília: MJ.
- GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA (GTI), (1997). *Ação Afirmativa*. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Programa Nacional de Direitos Humanos: *Realizações e Perspectivas*. Brasília: MJ, mimeo, Anexo IV.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo, (2002). *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo, (1999). *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo, (1998). *Preconceito e discriminação*. Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Salvador: Novos Toques.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (1997). A Desigualdade que Anula a Desigualdade. Notas sobre a Ação Afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.
- HASENBALG, Carlos A., (1996). Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB.
- HASENBALG, Carlos A., (1979). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- HENRIQUES, Ricardo, (2001). Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Texto para discussão n. 807*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA.
- Jornal Folha de S. Paulo, 21 de novembro de 1995.
- LIMA, Ari, (2001). A legitimação do Intelectual Negro no Meio Acadêmico Brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?. *Afro-Ásia*, nº 25-26, p. 281-312.
- MARTINS, Sérgio da Silva, (1996). Ação Afirmativa e Desigualdade Racial no Brasil. *Estudos Feministas*, v. 4, nº 1, p. 202-208.
- MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias, (2001). *A Igualdade e as ações afirmativas*. In: Correio Braziliense, 20 de dezembro de 2001.
- MELLO, Marco Aurélio Mendes de Farias, (2001a). Ótica Constitucional - a Igualdade e as ações afirmativas. In: TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO (TST). *Discriminação e Sistema Legal Brasileiro*. Brasília: TST.
- MOURA, Carlos Alves e BARRETO, Jônatas Nunes. *A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Fundação Cultural Palmares (FCP), 2002.

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

O Estado de São Paulo, de 20 de outubro de 2002.

OLIVEIRA, Dijaci David de, LIMA, Ricardo Barbosa de, e SANTOS, Sales Augusto dos, (1998). A Cor do Medo: O Medo da Cor. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (Orgs.). *A Cor do Medo. Homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, Goiânia: Editora da UFG.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Coord.), (2002). *O negro na universidade*. Salvador: Novos Toques.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas, (2000). Desigualdades Raciais no Ensino Superior: a Cor da UFBA. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et al. (Orgs.), *Educação, Racismo e Anti-Racismo*. Salvador: Novos Toques.

RAÇA BRASIL, (2001). Ano 6, nº 53, janeiro.

RAÇA & CLASSE, (1987). Órgão de informação da Comissão do Negro do PT-DF. Brasília: Ano 01, nº 02, Agosto/Setembro.

SANTOS, Hélio, (1999). Políticas Públicas para a População Negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*, nº 3, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos, (2002). Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, dezembro.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues, (2001a). *Ritmos da Identidade: Mestiçagens e Sincretismos na Cultura do Maranhão*. Doutorado em Ciências Sociais. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Benedicto (Coord.), (1987). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

SILVA, Jorge da Silva, (2001). Política de Ação Afirmativa para a População Negra: Educação, Trabalho e Participação no Poder. In: VOGEL, Arno (Org.). *Trabalhando com a Diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: FLACSO do Brasil.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos A., (1992). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora.

SILVÉRIO, Valter Roberto, (2002). Sons Negros com Ruídos Brancos. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópoles, ABONG.

SKIDMORE, Thomas, (1997). Ação Afirmativa no Brasil? Reflexões de um Brazilianista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e Racismo. Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.

SKIDMORE, Thomas, (1992). EUA Bi-racial vs. Brasil Multirracial: o Contraste ainda é Válido?. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, nº34, p. 49-62.

SOARES, Sergei Suarez Dillon, (2000). O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Texto para discussão n. 769*. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA.

SOUZA, Jessé, (1997). (Org.). *Multiculturalismo e Racismo. Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.

TURRA, Cleusa e VENTURI, Gustavo, (1995). *Racismo Cordial*. São Paulo: Ática.

WALTERS, Ronald, (1997). Racismo e Ação Afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e Racismo. Uma Comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15.

WALTERS, Ronald, (1995). O Princípio da Ação Afirmativa e o Progresso Racial nos Estados Unidos. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: CEAA, nº 28, p. 129-140.

ESCOLA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES RACIAIS: O CASO DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DE SÃO MIGUEL¹¹²

Sônia Maria dos Santos Marques¹¹³

No ano de 2000, concluímos uma pesquisa em São Miguel- comunidade remanescente de quilombo situada no município de Restinga Seca/RS. Essa pesquisa apresentou inúmeras questões que exigiam aprofundamento, dentre as quais a de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela única escola pública da comunidade. Indagávamos sobre como ficam as crianças negras perante as professoras brancas? Como se entende que na escola só haja professoras brancas? Como fica a identidade dessas crianças? Essa e outras indagações nos levaram a sistematizar uma pesquisa com o problema - *Como a escola situada em uma comunidade remanescente de quilombo trabalha as questões didático-pedagógicas que envolvem a etnia negra?* Para resolver esta questão, optamos pelos aportes metodológicos da pesquisa qualitativa, na modalidade do estudo de caso. Tivemos como objetivo problematizar as representações sociais que existem na escola a respeito da cultura negra, objetivando conhecer de que maneira acontecem as relações interétnicas na escola e identificar as representações imbricadas nas relações interétnicas que facilitam ou dificultam o processo de ensinar e aprender das professoras. O material pesquisado foi trabalhado por meio da análise de conteúdo.

No ano de 2000, desenvolvemos um projeto de pesquisa em uma comunidade remanescente de quilombo, denominado “São Miguel-educação e identidade”. Nele compreendemos que a escola é espaço que congrega as pessoas em festas, bailes, reuniões do movimento negro e, até mesmo, funerais. Percebemos também que havia entre os membros da comunidade a preocupação no encaminhamento de seus filhos para a aprendizagem sistematizada na escola. Desta constatação surgiu a indagação: que importância tem essa escola para a comunidade e qual é a importância da comunidade

¹¹² Projeto selecionado no II Concurso de dotações para pesquisa- Negro e Educação. Organizado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação/ANPED, Ação Educativa, Fundação Ford. Trabalho orientado pela Dr^a Antonia da Silva Medina e acompanhado pela Dr^a Márcia Ângela Aguiar

¹¹³ Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

para a escola? Para problematizar essa questão, construímos o projeto “Quilombo: representações, comunidade, escola e práticas pedagógicas”. Este artigo, nesse sentido, discute alguns resultados dessa pesquisa.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo que utilizou a abordagem do estudo de caso para compreender a relação entre representações e práticas pedagógicas. Segundo Lüdke e André (1986, p.18), “pesquisa qualitativa é o que se desenvolve em uma atuação natural e rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada”. Apoiada nesse pensamento e focando a abordagem metodológica através do estudo de caso, procuramos compreender como as práticas pedagógicas se inserem no universo representacional e o tipo de ensino que elas suscitam.

A investigação foi desenvolvida em escola municipal de ensino fundamental - com direção, supervisão e professoras. Para coletar os dados valemo-nos de entrevistas semi-estruturadas, observações e análise de atividades desenvolvidas pelas professoras. Com as entrevistas, coletamos informações a respeito da forma como as professoras vêem e trabalham as questões didático-pedagógicas que envolvem as questões raciais. No decorrer das entrevistas, não apenas a expressão oral foi observada, mas também gestos e ações que pudessem colaborar para a compreensão da pesquisa.

Consideramos importante apresentar algumas características da comunidade de São Miguel. São Miguel, localizado no município de Restinga Seca, região da Depressão Central do estado do Rio Grande do Sul, dista 277 km da capital, Porto Alegre. O distrito de São Miguel é circundado por localidades com pessoas de descendência alemã e italiana.

O trabalho expressivo da população (homens, mulheres e crianças) acontece na safra de arroz e batatas nas lavouras dos brancos. Na entressafra, esses trabalhadores dedicam-se a outras atividades rurais nas mesmas lavouras. O índice de escolaridade é baixo, predominando o analfabetismo, especialmente entre os mais idosos. Em 1961 um líder negro exigiu das autoridades do município de Restinga Seca uma escola para suas crianças, a qual foi fundada nesse ano, contudo, até esse momento, mantém as características da época da fundação – número expressivo de crianças negras sistematizando seus saberes sob a orientação exclusiva de professoras brancas, com raízes na cultura alemã e

italiana, desenvolvendo atividades que parecem consolidar as representações sociais presentes na sociedade brasileira sobre a inferioridade dos negros.

A ocultação percebida com relação ao negro na formação social sulina repete-se e intensifica-se quando se trata de estudar as populações remanescentes de quilombos¹¹⁴, organizadas a partir de núcleos que resistiam à escravidão ou de populações que, por motivos variados (doações ou compra de terras, recebimento por herança...), juntaram-se, organizando comunidades que viveram e vivem em áreas rurais ou urbanas e que apresentam diferentes relações com a sociedade que as circunda (relações de isolamento, interação, desconhecimento, segregação).

No dicionário Aurélio (1986), *quilombo* aparece como “valhacouto de escravos fugidos.” Acreditamos que é necessário problematizar o conceito de quilombo quando nos referimos a essas comunidades rurais. Giuliani (2001,p.47) compreende que o uso do conceito quilombo para referir-se a comunidades rurais como São Miguel é inadequado porque atribui uma identidade ao grupo, que não se reconhece, nem é reconhecido como pertencente à comunidade quilombola no sentido estrito.¹¹⁵ Entende que o uso inadequado ou a ressemantização do conceito obliteram a identidade plural de comunidades afro-descendentes, tornando invisíveis as diferenças do processo que dá formação a essas comunidades.

Ainda que estejamos atentos ao movimento de ressemantização do termo “quilombo”, consideramos, como O’Dwyer (1995, p.2), que

contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos de resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea: Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados

¹¹⁴ “Os quilombos ficaram conhecidos na história como núcleos de resistência à escravatura. Hoje em dia, em todos os estados brasileiros, encontramos comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos- os chamados quilombos contemporâneos- cujos habitantes vivem geralmente do cultivo da terra. Algumas dessas comunidades se formaram a partir de antigos quilombos, outras em terras compradas por escravos alforriados e outros ainda utilizando doações feitas por ex-senhores.” MOURA, Glória. p.58-59. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

¹¹⁵ MAESTRI, Mario. Pampa negro: quilombos no Rio Grande do Sul. In: REIS, J.J et al. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.295: “quilombo é um espaço construído pelo escravo fugido, que encontrava nesses lugares ermos as condições necessárias para sobreviver e tentar reconstruir se espaço de vivências, produzindo o seu próprio sustento ou através dali Ter acesso as condições mínimas de sobrevivência.”

mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pelas experiências vividas e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo.

Para Leite¹¹⁶ (1995, p. 112), “a consolidação da nação teve como suporte ideológico um projeto de orientação liberal que não procurou compatibilizar as diversas culturas e as desigualdades sociais existentes”, pois a preocupação com a ocupação territorial do Sul do país com população branca “europeizada” favoreceu os imigrantes e impôs uma reorganização da ocupação da terra, mesmo para sujeitos que já se encontravam na região, “como os portugueses, açorianos, africanos, indígenas e os miscigenados”. A mesma autora argumenta que “esta topografia étnica traduziu-se em fortes estratégias de apropriação, sendo atualizadas, paulatinamente, de acordo com os níveis de acesso aos bens materiais/simbólicos disponíveis.” Essas questões fazem-nos perceber que estamos diante não apenas de um sistema de demarcação e ocupação de espaço, mas, também, da organização de sistemas classificatórios, que tanto mantêm desigualdades quanto geram novos processos de sua produção. Essa posição é reiterada por Leite (1995) quando diz que existe na sociedade brasileira a produção de não-cidadãos, pessoas destituídas de seus direitos, um *apartheid social*. A não-cidadania significaria também a não-identidade. A identidade étnica estaria, assim, associada a elementos de proximidade e sociabilidade, que incluem a memória, laços de parentesco, ocupação e territorialidade. Esse movimento foi percebido em São Miguel na fala de um morador:

Então eu sou uma coisa assim, eu estava falando que acho o máximo quando alguém da minha raça consegue alguma coisa... a gente se incentiva muito vendo as coisas feitas também pelos negros (...) às vezes eu saía e ficava pensando por que os negros não têm fábricas, não têm oficinas, não têm lojas. Aí eu penso que o negro teve um pouco de discriminação e faltou terras.

Ao perguntarmos sobre situações de discriminação na localidade de São Miguel, fomos remetidos a um espécie de lugar-comum: “Aqui todos vivem bem, eles para lá; nós para cá.” Como é possível perceber, existe uma leitura das pessoas da comunidade, tanto das condições a que o conjunto dos negros está submetido na sociedade brasileira como das diferentes relações que eles vivem na comunidade. É nesse sentido que procuramos

¹¹⁶ Leite, Ilka Boaventura. In: Terra de quilombos (Org.); O'DWYER, Eliane Cantarino. ABA-Associação Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro: Decania CFCH/UFRJ, jul. 1995.

compreender como aconteceram e acontecem as relações entre escola comunidade e escola. Assim, consideramos importante narrar o processo de fundação da escola para facilitar a compreensão das relações entre escola e comunidade

Lá perto da igreja dos alemão tinha uma escola, mas era só deles. Era separada a escola.. Começamos a lutar por esta escola aqui. Nós tava um dia roçando a estrada, eu e meu irmão, quando o prefeito passou e nós dissemos: “-nós aqui não tem uma escola” ‘O prefeito falou: -(...) pois é, escola se ajeita. Mas onde vamos fazer esta escola?’ Aí eu disse:- terreno a gente arranja. Aí ele disse: ‘Se tem terreno para construir a escola, a escola tá funcionando’.o prefeito falou: ‘vamos fazer o seguinte: tu pega uma folha de papel pra fazer levantamento da comunidade, se tiver 15 alunos está feito a escola,mas, não tem’ disse ele.- Eu saí para fazer levantamento, achei 45 crianças. Aí o falecido prefeito falou: ‘- ‘Mas que barbaridade! Esse rapaz aqui fez obrigação de vereador, descobriu isso aí!.

Podemos perceber pelo relato que, até 1960, não havia escola para os moradores negros de São Miguel e que a sua construção foi iniciativa da comunidade. Para provar ao poder público a necessidade dessa instituição na localidade, um membro teve de fazer o recenseamento dos alunos. Na época, existiam duas escolas: uma para os descendentes de alemães e outra para os descendentes de italianos. Em ambas, o ingresso de crianças negras era vetado. O prefeito mandou construir a escola em um espaço doado por um negro, “Tio Panda”, mas esta recebeu o nome de um descendente alemão, Edmundo Bischoff, que tinha destaque na comunidade de descendência alemã. Somente em 1974, pelo decreto de nº 42/74¹¹⁷, após consulta popular, a escola recebeu o nome Escola Municipal Manuel Albino de Carvalho (nome do pai do “Tio Panda”), doador do terreno.

Fizemos esse resumo histórico (cruzamento da história da comunidade com a escola) para mostrar o interesse da comunidade na criação da escola. Considerando a influência da comunidade na construção da escola, podemos perguntar: as relações interétnicas na escola da comunidade de São Miguel são feitas tendo por princípio desencadeador o saber e a cultura do professor branco ou o saber e a cultura do aluno negro? A escola identifica e trabalha as representações de “ser negro”, evidenciadas pelos alunos, e as representações do “ser branco”, evidenciadas pelas professoras? Se escolhermos iniciar nossa reflexão a partir do último questionamento, parece que estamos estabelecendo uma marcação da diferença, como se fosse possível identificar claramente o

que seria uma cultura negra e o que seria a cultura branca, trabalhando, portanto, com conceito de identidade branca e negra fixas. Precisamos reconhecer, no entanto, que “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos por meio das quais elas são representadas” (woodward, 2000, p. 8). Se considerarmos que os sistemas de representação atuam fixando a identidade, definindo o que os grupos são e, por conseguinte, o que as pessoas não são, podemos problematizar: haveria tensões raciais no interior da escola? Como foi a inserção das pessoas negras na escola? Como se processam as práticas pedagógicas nessa escola?

Compreendemos os processos de construção da prática pedagógica como artefato cultural, porém entendemos, como Meyer (2000, p. 108), que a “escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns, enquanto produz/reforça a diferenciação e as operações de hierarquização.” Com base nessa compreensão, consideramos significativo levantar o modo como as práticas pedagógicas se inscrevem nesse curso. Se acreditarmos que a escola pode fortalecer diferenciações, consideramos necessário entender através de que movimentos isso acontece e, especificamente, como as práticas pedagógicas podem ser geradas, ao mesmo tempo em que geram esses processos. Giroux (1995, p.86) entende que

como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõe noções fixas de identidade cultural e nacional e os /as educadores/as , ao agirem como agentes na produção, circulação e uso de formas particulares de capital cultural e simbólico, ocupam um inevitável papel político.

O que foi possível colher, analisar e interpretar

Na análise dos dados, procuramos compreender e problematizar as representação que, como estabelece Woodward (2000, p. 8), “atuam simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Neste trabalho, primeiramente, investimos na compreensão dos sistemas que classificam e posicionam os sujeitos. Na seqüência, partimos dos dados coletados nas entrevistas, observações e práticas pedagógicas e que estabelecem identidades individuais e coletivas, que podem determinar ou condicionar a ser quem somos, indicando os lugares que podemos ocupar. Assim, esta análise está descrita em três momentos.

No primeiro, *ensino e relações raciais*, apresentamos a dureza e a materialidade de como se estabelecem as relações inter e intra-raciais em outros espaços e que se

transmutam para o espaço escolar. No segundo, *particularização das relações raciais na escola*, buscamos compreender a particularização das relações raciais no espaço da escola. Entendemos que as relações raciais antes pensadas em sua dureza ganham outra substância, pois deixam de ser vistas como as relações entre brancos e negros (quaisquer brancos e quaisquer negros) e, por conseqüência, particularizam-se. Depreendemos que, na escola, essas relações são especificadas quando se visualiza o negro concreto (com nome, rosto, olhos pretos, nariz lábios, cabelo, cor diferente do professor). No terceiro, *produção cultural e práticas pedagógicas*, preocupamo-nos em compreender o processo de transformação das relações raciais particularizadas em uma nova compreensão cultural que deflagra as práticas pedagógicas. Compreensão descrita como a um produto que não expressa toda dureza particularizada das relações raciais, mas que não pode ser dissociada do seu processo de produção. Acreditamos que as mesmas podem ser formas através das quais se escreve e se inscrevem, formas de ser e sentir e que tornam possíveis determinadas relações de aprender e ensinar ou ensinar e aprender. Perguntamo-nos: o que essas práticas imprimem, escrevem, inscrevem naqueles sujeitos?

1. Ensino e relações raciais

Já referimos a significação que a comunidade de São Miguel confere à escola, como atesta a fala de um antigo morador: “...eu dava tudo para a escola (...), nós queremos levantar isso aqui (...)”. Essa constatação nos incita a pensar sobre a maneira como as professoras, na escola da comunidade, se relacionam com alunos? Como lidam com as questões raciais?

Uma entrevistada disse: “Eu não consigo dizer essa palavra negro”. Se considerarmos que o pensar e o dizer se tomam possíveis dentro de uma determinada linguagem, podemos entender a significação que pode ter a *recusa* da professora em pronunciar a palavra “negro”²⁷ Isso nos faz pensar sobre o peso semântico das palavras no contexto da pesquisa. Esse depoimento reforça o que diz Woodward (2000, p 9): “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir do quais podem falar:” .

²⁷ O professor não consegue dizer a palavra “negro”, no entanto na escola da comunidade os negros constituem 90% dos alunos. Se considerarmos que nomear envolve também um trabalho de criação, poderíamos nos perguntar que trabalho pedagógico é possível ? O que torna possível? O que determina o que as pessoas podem dizer? Como conciliar a negação na fala (portanto criação) com a presença física do aluno em sala de aula?

Outro depoimento sustenta esse dizer: “...mas como eu já havia dito antes, eu não puder observar diferenças, mesmo porque às vezes a gente aceita a realidade sem tentar interpretá-la. Eu nunca parei para refletir sobre isso.” Com essa pronúncia, a professora evoca o processo de naturalização, no qual compreende que o ser branco é o natural diferente do ser preto. Silva (2000, p.73) entende que, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas”. Para a professora, ser branco, naquele contexto, não confere diferença, e isso é tão evidente que diz: “Eu não parei para pensar”. Vemos que a presença das crianças negras não confere maleabilidade à dureza das relações cristalizadas no interior da escola. No mesmo sentido, há outro depoimento: “A única vez que lembro de problemas entre negros e brancos foi quando, em 1993, um menino negro da primeira série passou a mão no cabelo de uma coleguinha branca e ela chorou muito e disse: ‘Esse guri negro está passando a mão no meu cabelo’. Isso eu acho que foi por causa da menina, acredito que a atitude da menina, o fato de estar saindo de casa para escola, faltou maturidade para convivência...” Essa fala confirma a posição de Silva (2000, p 84): “A força da identidade normal é tal, que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.” A professora não refletiu sobre a reação da aluna, justificando, a partir de sua maturidade, a atitude que havia tomado em relação ao colega. Percebemos que as relações raciais implícitas nas ações das crianças não foram problematizadas.

Outra professora disse: “No decorrer da minha aula, a gente está sempre falando, sempre valorizando os negros, mostrando e trazendo exemplos de pessoas negras famosas... Não é só o branco que tem que estar no poder. Às vezes os próprios livros didáticos trazem o presidente daqui, o presidente de um país, às vezes é um *moreno* (grifo nosso). Digo para eles: ‘Então vamos lutar para vocês chegarem lá também’”. Essa fala parece estar reforçando o pensamento baseado na meritocracia, como se disséssemos: “Se eles conseguiram, por que tu não consegues?”

A escola, ao situar o problema social do lugar que o conjunto dos negros têm ocupado na sociedade brasileira, deslocando-o para a trajetória de um sujeito, apontando indivíduos que conseguiram “sucesso”, pode estar incorrendo em dois problemas: primeiro, delegando ao indivíduo a possibilidade de mudança sem

considerar os processos sociais que os situaram na posição de negros (como indivíduo ou grupo social); segundo, ao acreditar ou propor esta luta individual poderá estar responsabilizando o aluno pelo fracasso (existe uma fala nas entrelinhas que diz “se não conseguiste é porque não foste tão capaz quanto aquele que conseguiu”) e, ao mesmo tempo, criando ou permitindo a manutenção de barreiras sociais construídas historicamente.

Pensamos que é função da escola colaborar para derrubar barreiras e não para reforçá-las. Esse pensamento leva-nos a perguntar: até que ponto a escola age sobre esse problema? Entendemos que esses questionamentos poderiam aparecer em qualquer escola. Acreditamos que posturas como a da escola de São Miguel podem gerar ansiedade e imobilismo quando o aluno se defrontar com problemas cotidianos. Terá ele condições de resolver no seu dia-a-dia o problema que está na forma como se estruturaram as relações raciais, e não na forma como ele se inseriu nesse processo?

Na fala de outra professora: “Escola não tem rico nem pobre. No caso, a professora está ali para atender a todos. E para ensiná-los não porque esse é bonito ou mais feio, acho que todos procuram fazer um trabalho globalizado”. “Na escola a gente não tem problemas, porque a maioria dos alunos são negros, então os brancos deviam se sentir mais acuados, isso não acontece... Eles se relacionam bem, no recreio estão sempre juntos... às vezes... tu pegas aquelas coisas assim, não quero ficar com o fulano porque isso. .. bobagem não tem nada de cor. Se houvesse diferenças, a criança branca se sentiria acuada.”

Parece-nos que esses depoimentos reforçam a idéia de igualdade: no primeiro, diz-se que não há ricos nem pobres, nem bonitos nem feios, nem cor “ou raça” diferente; no outro, emerge a idéia que todos são iguais. A questão da cor, “nas palavras da professora,” é bobagem... pois todos são iguais.” Não estaríamos tentando estabelecer uma igualdade que não existe? Não deveríamos estar pensando na diferença como força mobilizadora para as discussões? Não seria importante trabalharmos a diferença como elemento que constitui o grupo? Será que o fato de haver menos crianças brancas faz, realmente, com que elas se sintam acuadas?²⁸

²⁸ Consideramos importante lembrar uma situação que observamos na escola com uma turma da Educação Infantil. A professora foi fazer um passeio com as crianças na comunidade. Eram quatorze crianças caminhando por entre as estradas de chão. E na turma havia apenas uma menina loira; todas as demais

Em outra fala, podemos perceber como diferentes etnias são vistas pelas professoras na escola: “Dentro das linguagens aparece também a língua do negro, quando eles vieram da África cada um falava uma língua diferente... cada um falava de maneira específica.. Também existem muitas crianças alemãs e italianas com problemas.. às vezes a criança que está na primeira série não consegue se alfabetizar porque em casa ela fala outra língua. Para sanar essa dificuldade, começamos a desenvolver o projeto Linguagens”. Entendemos que essa fala traz importantes questões a serem pensadas. A primeira, é a facilidade com que as professoras detectam dificuldades oriundas de outras etnias. Poderíamos pensar que isso ocorre em razão da própria forma como o problema se apresenta; no caso, crianças com dificuldade de se comunicar na língua materna representavam um pequeno percentual dos alunos que freqüentam a escola, o que levou os professores a pensarem e colocarem em ação um projeto para sanar as dificuldades percebidas.

Estamos criticando o fato de a escola detectar dificuldades e pensar alternativas para superá-las em relação às outras etnias, no entanto não consegue observar as dificuldades das crianças negras. Na nossa compreensão, a escola quer o negro integrado aos alunos e, assim, não sente a necessidade de pensar e/ou promover ações voltadas para questão étnica. O que dificulta essa percepção por parte da escola? Podemos inferir que o próprio lugar de onde essas professoras falam - professoras “brancas”- emite a força dessa cultura como sendo a identidade de todos na escola. O discurso que diz, nesse espaço escolar, “somos todos iguais” (em uma escola em que 90% dos alunos são negros) de algum jeito está expondo que a força do igual é ser branco. Se todos são iguais, não existe a necessidade de pensar alternativas que atendam ao grupo diferenciado (negro); no entanto, dentro desta lógica desigual, as dificuldades dos alunos de descendência alemã são identificadas e as do grupo negro são negadas.

Uma das professoras, comentando dificuldades e possibilidades que vê na relação entre escola e comunidade, disse: “Muitas vezes eles não estudavam e os pais alegavam falta de condições, diziam que eles eram assalariados, pobres... Mas a gente sente que não era essa a questão... Como é que eu vou dizer o estudo é uma questão de princípios... acho

crianças eram negras. O que observamos foi uma disputa entre as crianças para ver quem agarrava a mão da menina loira. Talvez aqui coubesse a questão: Por que esta criança era tão disputada? O que aparece é a força da identidade normal? Como o professor age diante da situação? Nessa observamos que o professor considera que é apenas a amizade que mobiliza as crianças a disputarem a mão da menina branca como um tesouro.

que é uma questão hereditária, também não... acho que é uma questão econômica...O fundamental seria econômico.”²⁹ O depoimento merece destaque porque estabelece uma relação entre aluno e comunidade, comunidade e escola, ao mesmo tempo em que deixa transparecer algumas relações que não devem ser explicitadas. Vejamos: o estudo é uma questão de princípios - será que poderíamos ler nas entrelinhas que naquela comunidade não existem princípios que favorecem o estudo? A pergunta conduz para a questão hereditária: haverá algo escrito ou inscrito na sua genética que se transmite de geração a geração e é incompatível com o processo de ensinar e aprender na escola? A fala continua: “Eu acho que é mais a situação econômica”. É como se nesse momento houvesse uma volta à “racionalidade” e se percebesse que as diferenças podem ser tributadas às dificuldades econômicas presentes na comunidade ou que existem questões que, se pensadas, não devem ser explicitadas.

Um dos depoimentos foi este: “Eu acho que ainda tem um pouquinho de discriminação, existe um pouquinho, mas eu acho que algo pode ser mudado e isto tem que começar pela gente. Acho que um pouquinho ainda predomina”. Consideramos importante esse depoimento, porque trata de uma situação negada nas entrevistas. Veladamente, existe a admissão de que na escola essas relações estão presentes e podem significar possibilidades ou dificuldades para as crianças; porém, mesmo no caso da admissão, percebemos a forma ponderada como a diferenciação é referida: “é um pouquinho”. Quem determina o grau de violência contido em qualquer ato que diferencie o outro a partir da raça ou da etnia? Nesse sentido, consideramos importante o depoimento: “Um dia uma aluna almoazinha me convidou para um baile. E aí ela disse: ‘Vai todo mundo, até negro’. Eu disse: ‘Qual a diferença?’ A aluna perdeu a graça, ela não tinha argumentos para justificar sua afirmação...” É interessante relatar que esta é uma das entrevistadas que percebe dificuldades raciais na escola.

A maioria das entrevistadas diz que o racismo está entre as crianças negras, que se auto-discriminam, como foi possível constatar nos depoimentos: “Um grande problema que eu sinto vem do próprio negro (...) a gente sente que eles se discriminam. Acho que eles começaram a discriminação. Hoje em dia estão falando em separar vagas para pessoas

²⁹ Esse depoimento quando foi transcrito, mantiveram-se as reticências que apareciam na fala da entrevistada, deixando algumas relações possíveis em aberto.

negras. Vai aumentar a discriminação por eles mesmos, porque se todos são iguais por que eles devem ficar com vagas?... vai ficar maior a discriminação”; “Esses dias eu fiquei indignada, uma fila de pessoas para buscar trabalho, e daí iam lá dentro e diziam que tantas fichas iam deixar para os pretos, não sei se tu ouviu isso na TV...”; “Às vezes eu vejo as gurias, meninas negras, falando assim: ‘Essas brancas.’ Mas eu não vejo o branco falando isso. Mas eu vejo as meninas negras sempre vir reclamar e dizer que essa branca fez isso, fez aquilo... Eu procuro passar a idéia que agindo assim elas estão fazendo discriminação...”; “aparece na problematização da sala de aula casos – só porque eu sou negro (...) muitas vezes eles dizem: “Só porque eu sou negro me tratam assim (...) eu disse vamos parar, vamos conversar, todas as pessoas são iguais. Surge na sala de aula coisas desse tipo...”; “a comunidade tem o costume de reclamar da discriminação, dizem que são discriminados..., mas nós brancos também somos diferenciados, quando se ouve por aí coisas do tipo: ‘a alemoa burra’, ‘o que aquela loira está pensando que é? Se um negro te diz isso tu tens que levar numa boa, mas se tu disser para um negro, tu é tachado de racista, é até um crime...” Podemos buscar uma relação entre esses depoimentos com outros que dizem que, praticamente, não existiam dificuldades raciais entre brancos e negros na escola. Os depoimentos parecem inverter o processo de discriminação afirmando que esta partiria dos negros.

O depoimento de uma professora entrevistada diz: “Não sei o que leva as pessoas a pensar como pensam?” Procuramos elementos para compreender formas de construção do discurso sobre relações raciais na escola em novos depoimentos: “A servente da escola e a merendeira são as únicas da comunidade... nós somos todos de Santa Maria (cidade próxima)...a comunidade tem tantas mulheres, mas ninguémtem só dois que se destacaram e estão na Brigada Militar, o resto trabalha em serviços gerais.” Percebemos que, de um lado, a comunidade é responsabilizada pelo seu fracasso, apontando-se o fato de ninguém ter estudado para além do Ensino Fundamental. Parecem acusar a comunidade por não ter ocupado a escola, não ter se qualificado para tal. Esquecem que a escola surgiu por pressão da comunidade, que desenvolveu uma ação no sentido de sua construção e efetivação.

Uma das entrevistadas diz: “Os pais dessa escola não aceitam professores *morenos* (grifo nosso). Mas entre nós, pelo menos de 5ª a 8ª série, não podemos dizer que existe

preconceito, tu que é moreno lá, eu que sou branco aqui. Existe um bom relacionamento, amizade, diálogo e convívio”. Na mesma direção, temos outro depoimento: “A escola, neste ano que eu estou aqui, ela cumpre bem o papel de integração. Pelas festas a gente sente. Pela brincadeira dos estudantes em tudo que é festa. E todo mundo participando.” Essas falas encaminham várias reflexões, mas, considerando os objetivos da pesquisa, optamos por refletir sobre a insistência de que, se existe preconceito, quem o pratica são os negros. Vemos a questão da integração avaliada a partir de práticas esporádicas (festas, encontros), e não das ações e relações que se estabelecem no/do cotidiano da escola. Talvez coubesse o questionamento: por que, mesmo quando essas relações são questionadas na escola, existe dificuldades para interpretá-las?

Esses depoimentos colaboram para a discussão: “Eu acho que hoje a relação entre branco e negro está melhor, (...) eu não vejo essa distinção...”; “acho que, de um modo geral, foi a manifestação da própria raça que se sentia oprimida sobre essa questão social, que começou a levantar os problemas... essa mobilização, essa conscientização favoreceu, tanto ao negro, quanto ao branco”. Discutindo o mesmo tema, mas com uma outra justificativa, uma professora diz: “É meio geral, eles não dizem nada em relação ao negro, mas às vezes tu sente no ambiente, através de gestos...” É interessante que a mesma professora, em outro momento da entrevista, referindo-se a um debate ocorrido em sala de aula, relatou: “...e aí eles começaram a debater e ver todo um outro sentido, que foram escravos, não pela cor e sim pelo tipo de coisas que vieram fazer que já estavam sujeitos lá na África e foram trazidos para cá. Não foi por causa da cor que eles vieram, já eram praticamente escravos lá...”

Os depoimentos parecem buscar justificativas para o processo de escravização quando dizem que na África já era assim. Essa fala expressa a compreensão de que os negros só deram continuidade ao tipo de vida que já tinham em outro lugar. Com esse posicionamento, a professora parece resolver os conflitos sociais em sala de aula. Quem criou esse problema foi o próprio negro e quem desencadeou o processo de escravização também; portanto, os próprios negros são, de alguma forma, responsáveis por sua situação, pois essa experiência foi trazida do seu lugar de “origem”.

Parece-nos que a compreensão que têm as professoras em relação a outro momento

histórico repete-se e intensifica-se quando se trata de analisar as relações no tempo e espaço vivido. Vejamos: “Falta conscientização e cultura, parece que está embutido na cabeça das crianças. Parece que elas se retraem pela cor, então eu procuro puxar por elas para que se liberem disso... às vezes pode ser só a personalidade da criança... mas parece que a gente sente certo retraimento... até nas crianças menores...”; “... a gente sentia nos alunos, os próprios negros dizendo que se não fosse para eles casarem com uma branca, com uma negra eles não casavam.” Essa seqüência de depoimentos contribui para identificar a violação dos direitos da cidadania, bem como a dureza das relações raciais no Brasil. Primeiro, a mensagem mandada pela criança através do seu retraimento de que está conseguindo interpretar a mensagem que está escrita e inscrita nas relações que estão sendo estabelecidas, ocupando o lugar que, violentamente, lhe foi determinado; segundo, a reação a essa determinação social, reação que significa também violência, negação, viver e se constituir para o outro³¹.

Com relação ao ensino e às relações raciais, apresentamos a forma dura, violenta, como são introduzidas no interior da escola as relações raciais. Entendemos que, embora esse tema venha sendo discutido por outros pesquisadores da área³², não está esgotado; pelo contrário, apresenta-se ainda fecundo. Por isso, é necessário compreender a forma como as professoras constroem o discurso sobre suas vivências cotidianas na escola. Procuramos mostrar os argumentos das professoras, ora negando as diferenças estabelecidas a partir das questões de raça, ora admitindo e acusando o negro como autor dessas diferenças. A análise indica que os argumentos acionados para dar sentido à experiência reforçam as desigualdades sociais e raciais presentes no universo pesquisado.

³¹ “O racismo esconde, assim, seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade do seu corpo. Todo ideal identificatório do negro converte-se, dessa maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. Não é difícil imaginar o ciclo entrópico, a direção mortífera imprimida nesse ideal. O negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não existir” COSTA, Jurandir Freire, p. 5 no prefácio do livro de SOUZA, Neuza Santos. *Tomar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

³² Dentre eles, SILVA, Vera Lúcia Neri, CAVALHEIRO, Eliane dos Santos, GODOY, Eliete Aparecida de. In: LIMA, Ivan Costa; ROMAO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia M. (Org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negro- NEN, 1999.

2. Apresentação e particularização das relações raciais na escola

Trabalhamos com a idéia de mudança de substância nas relações entre brancos e negros, procurando entender o processo de particularização dessas relações no interior da escola. Os dados indicam que as relações entre brancos e negros precisam ser tomadas na sua complexidade; assim, antes de apresentarmos alguns depoimentos, indicamos como esses se apresentam no seu conjunto.

Situamos essas professoras em uma região de fronteira³³, em que estão estabelecidos diferentes graus de pertencimento¹¹⁸. Percebemos que os mesmos sujeitos situam-se, dependendo do momento, em diferentes grupos. Acreditamos que é interessante refletir sobre como as professoras se referem à relação branco/negro na escola em estudo: eles-referindo-se ao brancos de fora da escola, eles-referindo-se aos negros de fora da comunidade e que vêm com possibilidades de participação e ascensão social; eles - os negros da comunidade remanescente de quilombo e que as professoras não vêm com possibilidades de ascensão, nós - professores brancos atuando em comunidade remanescente de quilombo⁴⁴; nós- parte do conjunto dos brancos que compõem a sociedade...Entendemos que os diferentes lugares em que esses professores se colocam deixam claro o processo de particularização das relações raciais no interior da escola. Em certos momentos, essas professoras sentem-se parte da comunidade, integrantes do grupo (nós); em outros, demarcam claramente nós/eles. Foi possível perceber que, nesse movimento, alguns professores pensam práticas diferenciadas e propõem atividades que podem colaborar para problematizar relações tradicionalmente sedimentadas.

³³ Silva (2000, p. 82) entende que “a afirmação da identidade e a demarcação da diferença e de sua história étnica

e pessoal. implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir (...) afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”.

¹¹⁸ Consideramos importante que se perceba que as professoras se posicionam em diferentes lugares, complexificando a relação nós/eles.

⁴⁴ Consideramos importante dizer que, quando explicarmos o objetivo da pesquisa e dissemos que queríamos saber como era o processo de ensino na comunidade, todos se apressaram em dizer que estava provado, por um estudo feito, que aquela comunidade não era remanescente de quilombo. Parecia, pois, haver quase um alívio diante dessa “verdade cientificamente comprovada” Quando comentamos que havia várias formas de entender esse conceito, algumas pessoas pareceram incomodadas diante da possibilidade da continuidade do nome remanescente de quilombo.

3. Produção cultural e práticas pedagógicas

Procuramos articular os discursos e as práticas das professoras identificando alguns rituais presentes no cotidiano dessa escola. Um das professoras, referindo-se às relações raciais na sala de aula, disse: “...eu acho que nessa escola não existe isso de racismo, apesar de ter a maior parte de alunos negros... no meu ponto de vista, as crianças convivem lado a lado e elas têm relações fraternas, pelo menos é o que eu posso dizer, fora da escola eu não sei te dizer. Nas minhas aulas eu nunca percebi nada de diferenciação...” Percebemos em várias entrevistas que as professoras dizem, como já referimos em outra parte do trabalho, que não presenciaram qualquer ato relacionado a dificuldades entre “raças” na sala de aula.

Passamos a outro depoimento que pode trazer questões importantes para esclarecer o que ocorre em sala de aula: “...esses dias fui em um encontro em Santa Maria para levar as meninas que iam fazer uma apresentação de dança. Esse encontro era só de negros, eu passei o dia lá. Eu senti me mal, acho que eles querem formar grupos só de negros...” O depoimento mostra a perplexidade da professora quando se viu em um encontro em que as relações raciais foram discutidas durante todo o dia, confidenciando-nos que se sentiu desconfortável durante todo o tempo, pois “parecia que os negros desejavam se separar, comandar... Quem organizou esse encontro, parece que estava chegando de Angola...”.

Entendemos que essa fala é importante para avaliarmos as dificuldades de discussão dessa temática em sala de aula, onde os alunos negros são maioria, mas as relações de poder partem de um outro centro. Esse desconforto pode ser percebido em situações de relações externas à sala de aula, mas que podem ter repercussões no processo de ensino. Sobre isso, uma das professoras relatou-nos ter ouvido comentários assim: “... naquela escola tu não precisa te esforçar muito, porque eles não vão além...”. A professora, quando comenta o fato, o faz para criticar a visão que algumas pessoas de fora da comunidade têm dos processos de ensino que acontecem no interior da escola.

No sentido inverso a essa fala, encontramos uma professora que disse: “... o conteúdo nessa série vai que vai, eu já trabalhei com eles coisas que não precisava trabalhar nesse ano, quando eles fazem o que gostam, produzem muito. É preciso que a escola colabore para que a criança venha por prazer...” Outro depoimento no mesmo sentido traz: “... aqui tem crianças que rendem o máximo, que têm entusiasmo. Eu acho que tinha que ter relações mais estreitas com a família, com a comunidade, com o município e até com o estado...” Algumas falas identificam ações que poderiam constituir valores importantes para serem trabalhados em sala de aula: “...eu acho que eles são muito solidários. A partilha é uma coisa comum entre eles. Se, por exemplo, um não tem um lápis, o outro oferece o

que tem... Eu acho que esses valores jamais poderiam ser perdidos e deveriam cada vez mais ser introduzidos na sociedade... Eu acho que isso vem da própria formação étnica deles... Eu acho que eles partilham as alegrias, partilham as tristezas, partilham até o alimento...”Delineiam-se na fala dessa professora elementos importantes que poderiam ser apropriados e potencializados pela escola, como indica a continuação da sua fala:“... eu acho que é uma tradição, uma coisa boa que se manteve e depende de cada professora, da escola, valorizar isso...”.

Essa, entretanto, não é a opinião corrente, como podemos perceber pelo depoimento seguinte: “...eu não sei, acho que essa parte de etnias, de *étnias* como eles dizem, é que eles falam tudo errado. Eu acho que é coisa mais para a professora de história, que tem mais argumento...a gente tem mais é que dar uma formação globalizada...”. A opinião não é compartilhada por todos os professores, como podemos perceber no depoimento que segue: “...tem tanta inclusão para a gente fazer... Os meus colegas de aula brincam que eu sou rebelde sem causa, mas eu não ligo porque se tu não defendes uma causa, não tens por que viver...”.

A mesma professora narra um fato acontecido na escola e diz que faltam elementos que permitam compreender questões cotidianas: “... esse racismo, eu não entendo, salta do branco para o negro, eu não sei como se fala isso... Fizemos uma roda de capoeira, eles não quiseram se apresentar, sabe estava lá toda a escola, aí as professoras foram para a roda e nenhum aluno quis participar. É engraçado que, quando começou uma dança de origem alemã, todo mundo participou. Parece que acontece uma coisa assim: quando é para mostrar sua cultura eles se retraem, e quando era a cultura do branco, todos participaram...”.

O depoimento leva-nos a inferir sobre as formas de dominação cultural a que esses alunos estão submetidos, parecendo acreditar que a forma de serem incluídos na sociedade é a negação de alguns valores que podem identificá-los como negros. Uma das professoras apresenta uma leitura das relações que se estabelecem que nos parece interessante: “... um dia uma mulher me disse: ‘Vai levar mais de cem anos para essas coisas começarem a mudar’. Eu digo: ‘Então vai levar 98, quando começar essa contagem regressiva. Hoje eu já tenho alunos que se assumem mais como negros...’”

Considerações sobre o processo de pesquisa

Ao apresentarmos as considerações sobre o processo de pesquisa, queremos deixar claro que não desenvolvemos um trabalho em que, como pesquisadora, percebêssemos o ensino e as relações estabelecidas pelas professoras da escola pesquisada com os olhos do

inquisidor, que busca elementos que permitam condenar a forma como vem se desenvolvendo a docência. Tampouco desejamos construir um texto que primasse pela benevolência e pelo desejo de mostrar uma escola de sonhos, grande utopia por nós construída, lugar onde as tensões raciais e sociais fossem minimizadas e em que as questões étnicas estivessem em permanente discussão. Buscamos, sim, captar o movimento que existe na escola, problematizando as ações e concepções; discutir o que os dados nos apresentassem, fazendo inferências e construções que nos permitissem compreender o espaço pesquisado. Não podemos negar que, em determinados momentos, fomos tomadas de uma tristeza profunda quando líamos depoimentos em se mostrava a forma como se organizaram as relações raciais no Brasil com toda a sua crueza. Alguns relatos evocaram memórias de situações vividas na infância que hoje caracterizaríamos como expressão de violência sobre o sujeito negro. No momento da pesquisa, víamos essa violência reeditada e descaracterizada como tal.

Temos também a preocupação de apresentar alguns limites que observamos no próprio processo de pesquisa. Consideramos importante dizer que tivemos a preocupação com o rigor metodológico, com a reflexão constante sobre o processo. Percebemos, muitas vezes, nas entrevistas que as professoras diziam o que imaginavam que a pesquisadora desejava ouvir. Não podemos esquecer do lugar que os sujeitos ocupam; assim, eram professoras brancas relatando sobre suas relações com alunos negros para uma professora também negra. Essa situação exigia reflexão e atenção constante às problematizações que nos eram apresentadas. Consideramos, no entanto, que tal situação não comprometeu a pesquisa, pelo contrário, tornou-a mais rica. Lembramos que a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre o que foi coletado. Essa situação contrastou com as observações e registros constantes no diário de campo, em que anotávamos contradições, posicionamentos, tensões, apreendendo e compreendendo o espaço da escola de São Miguel nas suas variadas nuances e problematizações.

Ao analisar os dados, percebemos que as professoras têm muita dificuldade para refletir sobre as relações que estabelecem na e/com a comunidade, assim como com os alunos no interior da escola. Nesse sentido, é importante lembrar o que Woodward diz (2000, p. 17):

... é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive

sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (...) os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

A autora traz um elemento importante para considerarmos as relações na comunidade em estudo. Durante a análise das entrevistas, percebemos dificuldade das professoras para evidenciar as relações que estabelecem, tanto com os pais como com os alunos. Nas entrevistas, elas não conseguiram perceber os processos históricos que foram posicionando os sujeitos com os quais convivem (alunos e pais): parece que conseguem perceber apenas o produto, as questões imediatas. Assim, situam tudo na vontade do indivíduo: “...o aluno não tem vontade de estudar, os pais não têm vontade de ir às reuniões...”. Acreditamos que fazem essas constatações, em grande parte, porque existe um apagamento⁴⁶ dos processos históricos de constituição da comunidade e da escola. Ao longo de várias entrevistas, ouvimos das professoras frases do tipo: “eles não valorizam o estudo, os pais não estudaram nessa comunidade, agora é que têm pessoas fazendo ensino médio...”.

Outra argumentação que encontramos no conjunto das entrevistas refere-se à crença em uma pseudo-igualdade no interior da escola, parecendo existir uma separação entre espaços sociais / espaço escolar. Isso se percebe porque todas as professoras dizem: “... aqui não existe brancos, nem negros, são todos alunos iguais...”. Ora, o não-reconhecimento da diferença já não será uma forma de apagamento e invisibilização do aluno negro? Também percebemos que, se a maioria das professoras reconhece certo tensionamento racial em outros setores da sociedade, por que a escola seria isenta dessas diferenciações? Isso é tão sério que uma das professoras disse: aqui dentro não existe diferenciação, lá fora eu não sei...”. Podemos depreender disso que não existe conectividade entre a escola e outros espaços? O conhecimento e relações estabelecidas na escola se rompem assim que o aluno atravessa o portão de entrada e saída da escola?

Essa contradição mostra-se com toda sua crueza quando as professoras dizem que as crianças dessa comunidade apresentam dificuldades maiores. Dizem ainda: “... na outra

⁴⁶ Utilizamos o termo “apagamento”, esquecimento, porque os professores conhecem o histórico de surgimento da comunidade e da escola, mas não acionam esse conhecimento quando estabelecem determinadas análises, como vários depoimentos indicam.

escola são descendentes de italianos e alemães...”. As dificuldades percebidas estariam, então, nessa visão, associadas às questões étnicas? Ainda no mesmo sentido, todas as professoras apontam a necessidade de trabalhar a auto-estima das crianças, que, nas palavras das entrevistadas, “... se mostram retraídas, tímidas e pouco participativas...”. Essa constatação não exigiria trabalho ativo da escola no sentido de compreender e agir sobre a questão?

Ao buscarmos elementos para responder à questão que nos propomos sobre as representações que as professoras têm da cultura negra, encontramos muitas explicações associadas à forma como se compreendia raça no final do século XIX e início do século XX, ou seja, associada à biologia. As professoras chegam a dizer ou sugerir que as dificuldades no estudo são hereditárias, delegando à biologia questões que podem ser compreendidas na perspectiva social.

Colocamos como uma das questões para reflexão a necessidade de compreender se a escola trabalha as representações de “ser negro”, enfatizadas pelos alunos, e a representação de “ser branco”, enfatizada pelos professores. Entendemos que a fala das professoras no sentido da igualdade de todos, da não-existência de brancos e negros na escola, afirma e reafirma a branquidade como unidade autônoma, natural, modeladora das demais. Ora, a escola em que a maioria dos alunos é negra, quando afirma a idéia de que ali não existem sujeitos brancos e negros, nega aos últimos a existência enquanto sujeitos inseridos na cultura, na mesma medida em que afirma a força do natural, impondo, compulsoriamente, a branquidade.

Entendemos que a escola repete, e por vezes intensifica, a dureza que percebemos em relação às questões raciais nos mais diferentes setores sociais. Poderíamos ser induzidos a pensar que, nessa escola, com grande contingente de alunos negros, as professoras conseguissem questionar as relações raciais não apenas numa perspectiva histórica simplificada -os negros foram relegados a essa condição pela escravidão -, mas que trabalhassem as diferentes formas de discriminação e diferenciação, considerando as novas e constantes atualizações produzidas na sociedade contemporaneamente.

Com base na análise dos dados, entendemos que urge que as professoras entendam as teorias implícitas que podem estar orientando sua ação, deixando de apenas condenar a escravidão - fácil, porque para muitas está associada a um passado distante -, e compreendam as relações presentes produtoras de desigualdades, que estão obliteradas pelo

discurso da competência, da independência do indivíduo, da necessidade de participação e tantas outras falácias, que colaboram para deixar intactas determinadas formas de organização do poder.

Até aqui apresentamos dados sobre relações raciais trazendo elementos e levantando problematizações que podem ser encontradas em outras escolas. Nesse momento, cabem os questionamentos: como essa escola se distingue? Como se particularizam as questões raciais na escola estudada? A trajetória que temos de percorrer para encaminhar essas questões são repletas de idas e vindas, curvas, cruzamentos... Com o que foi coletado, entendemos que não podemos limitar essa a uma relação branco/negro, pois as professoras assumem diferentes posições, que não estão desvinculadas dessa, vendo-se, ora como parte do conjunto de todos os brancos, ora como pessoas brancas que têm proximidade maior na comunidade; ora, ainda, fazendo uma análise distanciada dos negros, ou a especificando a partir da proximidade e das vivências que têm na comunidade remanescente de quilombo de São Miguel.

Entendemos que não é possível falar da ação da escola, mas da diferenciada ação das professoras na escola. Fazemos essa afirmação porque, no planejamento da escola, trabalhado pelas professoras em reunião de estudos e planejamento, a temática étnica não foi inserida nos planos coletivos. Porém, como foi apresentado nesse mesmo texto, algumas professoras têm desenvolvido atividades nesse sentido, trabalhando com histórias de vida; propondo atividades com pessoas idosas da comunidade que relatam suas vivências; trazendo pessoas de fora da comunidade que trabalham com a temática para discutir com os alunos.⁴⁷ Assim, podemos inferir que, de um lado, o trato das questões raciais já foi assumido por um conjunto maior de professoras; de outro, poucas professoras apresentavam no seu planejamento a intencionalidade de trabalhar as questões relacionadas às relações raciais.

A partir dessas constatações, podemos afirmar que as representações do ser negro e ser branco interferem no planejamento e na ação docente desenvolvidos na escola. Os

⁴⁷ Consideramos importante dizer que, em outros momentos, havia se organizado na escola um grupo de capoeira e de dança; atualmente, permanece o grupo de dança. As professoras que estão na escola contaram que a primeira vez que esse grupo se apresentou há seis anos, quando as crianças da comunidade entraram e começaram a dançar, as pessoas começaram a rir das roupas, dos passos, do barulho dos tambores. Foi necessário que as crianças sássem do palco para a pessoa que havia ensaiado as crianças explicasse o que acontecia e depois recomeçasse a apresentação.

depoimentos indicam que algumas professoras acreditam que é necessário trabalhar apenas a partir da realidade do aluno - compreendida a partir de sua carência material. Assim, é necessário tratar os temas de maneira simplificada para facilitar o entendimento. Realidade do aluno, em alguns casos, é compreendida como ater-se aos limites geográficos da comunidade. Consideramos importante destacar que algumas professoras implementam em suas aulas atividades que deslocam o eurocentrismo, tradicional na abordagem de questões culturais, propondo reflexões e abordagens diferenciadas¹¹⁹. No entanto, se pensarmos no conjunto dos dados coletados, poderíamos repetir a frase de Costa (1983, p. 2) quando afirma que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso...” E ser aluno negro na escola dessa comunidade remanescente de quilombo é lutar para afirmar a presença negra; para garantir a existência negada em nome da igualdade e lutar contra essa frágil cidadania, que limita o que somos e o que podemos nos tornar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ramiro C. *Uma experiência em comunidades negras rurais*. São Luís: Gráfica São Luís, 1982.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território negro em espaço branco: estudo antropológico em Vila Velha*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHAGAS, Conceição Correa das. *Negro uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CONSORTE, Josildeth G. A questão do negro: velhos e novos desafios. In: São Paulo em *Perspectiva*, v 5, n 1, jan/mar. 1991.

COSTA, Jurandir Freire, in SOUZA, Neuza Santos. *Tomar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Congresso Afro-brasileiro. In: IV CONGRESSO – Recife: FJ, Ed. Massangana, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

¹¹⁹ Trabalhos com máscaras africanas, mostrando como artistas europeus se inspiraram nessas produções artísticas, trabalhos com estamparias, atividades teatrais...

GIULIANI, Silvia. *São Miguel: origens de uma comunidade afro-brasileira*. Universidade Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2001.

GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Start. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. In: *Terra de quilombos* (Org.); O'DWYER, Eliane Cantarino. ABA-Associação Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro: Decania CFCH/UFRJ, jul. 1995.

LIMA, Ivan Costa (Org.). *As idéias racistas, os negros e a educação*. Florianópolis: Alternativa, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros*. São Paulo, 1997.

MOTTA, Valter T. *Normas técnicas para a apresentação de trabalhos científicos*. Porto Alegre: Médica Missau, 1999.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. ABA- Decânia CFCH/UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais educação*. Niterói: Intertexto, 1999.

REALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS. *Grupo de trabalho interministerial para valorização da população negra- Programa Nacional dos Direitos Humanos- PNDH*, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Sonia M.; LIMA, Ivan Costa. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Núcleo de E NEN, 1998.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEXTOS E DEBATES- *Núcleo de Estudos e sobre identidade e relações interétnicas. Ano 1, n.2. Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.*

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COCO DE ZAMBÊ: PRÁTICAS DE SABERES DA CULTURA NEGRA

Teodora de Araújo Alves/UFRN

Edilson Fernandes de Souza/UFPE(Orientador)

Neste artigo apresentamos algumas inquietações no que diz respeito à lacuna existente nos debates educacionais sobre saberes da cultura negra pautados na *africanidade*. Embora saibamos da existência de estudos que têm íntima relação com essa temática (Souza, 2001, 1998; Cunha Jr.1995, 1999, 2001; Siqueira, 2001), entendemos que de um modo geral ainda é forte a concepção de uma educação pautada em moldes eurocêntricos. Dessa forma, urge ampliar essa realidade educacional a partir de debates e ações que considerem os diferentes modos de *ser/fazer* de outros grupos étnicos, nesse caso a cultura negra. Portanto, mergulhar nos contextos comunitário, familiar e espaços de apresentações de afrodescendentes que dançam, puxar fios de memórias que revelam em sua *corporeidade* saberes que são perpassados entre gerações por meio do *habitus* e que se tornam manifestos no seu cotidiano é o objetivo deste estudo. Trata-se da tessitura de uma rede de saberes do/no cotidiano da manifestação cultural *Coco de Zambê* de Tibau do Sul, zona praieira do Rio Grande do Norte. O grupo é formado por 13 (treze) pessoas, todas do sexo masculino, da raça negra, as quais elegemos para serem sujeitos de nossa pesquisa. A escolha do grupo foi feita intencionalmente, pelo fato do mesmo possuir elementos marcantes em sua constituição no que concerne à *africanidade* e por encontrar-se inserido em uma comunidade remanescente de Quilombos (Anjos, 1999). Para o desenvolvimento da pesquisa formulamos as seguintes questões de estudo: 1.Quais as fontes históricas referentes a origem do *Coco de Zambê*? 2.Quais as práticas de saberes relacionadas aos contextos cotidianos comunitário, familiar e espaços de apresentações, tomando como referência a africanidade do grupo, ou seja, a crença na ancestralidade, o poder da fala e do gesto e a relação de parentesco? Para referenciar o debate de um modo mais amplo sobre negro/educação, elegemos três fios que tecem a rede de saberes sobre/no/do cotidiano dos

sujeitos participantes do *Coco de Zambê*. São eles: saberes do/no cotidiano, corporeidade e africanidade. Esses fios se interrelacionam de modo que ao longo do texto possibilitaram uma dinâmica de interpretação pautada na idéia do cotidiano como espaço de ser/fazer (Certeau); na condição ontológica de existir como corpo-no-mundo/corporeidade (Merleau-Ponty) e no conceito de *habitus* (Bourdier, Elias) como sendo o que os indivíduos afrodescendentes conseguiram incorporar de sua sociedade ao longo das gerações. Em termos metodológicos buscamos, como sugere Certeau (1994), um “discurso em histórias” em que ocorra a narrativização das práticas cotidianas. O uso da História de Vida como técnica de captação de dados nos possibilitou também desvelar a presença do coletivo numa trajetória individual, visto que várias histórias são perpassadas por uma mesma história mais abrangente (Kramer e Souza, 1996). De um modo geral os saberes do *Coco de Zambê* encontram-se imersos em realidades pessoais-coletivas, mítico-simbólicas, sagradas e resistentes, aspectos que revelam o ser que dança, que ritualiza, que luta, enfim que aprende e se expressa com influências advindas de sua africanidade, são eles: o Saber da Crença na Ancestralidade, o Saber da Dança e do Cântico e o Saber familiar. Neste saberes encontramos Histórias que falam de Deuses, de cotidiano, de submissão, de resistência, de criatividade, de sabedoria. Histórias que retratam desejos, sonhos, cenários. Histórias que fazem o que cada um é – sujeito histórico, étnico, cidadão, ser humano, negro.

Inquietações e Desejos

Esta pesquisa traz uma questão que merece um maior espaço no âmbito da educação— práticas de saberes da cultura negra. Embora conhecedora que a temática relações étnicas e educação tem sido largamente tratada pelos movimentos negros nos últimos trinta anos¹²⁰ e que dentre as reivindicações destaca-se como o estado brasileiro pensa e exclui os negros do universo da educação pelas posturas filosóficas e conteúdos articulados aos vários níveis de ensino do país (Cunha Jr., 2001), entendemos que o debate deveria emergir mais freqüentemente no contexto das políticas educacionais.

Afinal, de qual educação se fala nas teorias educacionais diante da diversidade cultural do povo brasileiro, com suas características próprias, seus modos de vida, seu jeito de ser e aprender? Será ainda de uma educação eurocêntrica que considera a supremacia de um grupo étnico em detrimento de outros? Ou deveria ser um outro molde de educação que incluísse a visão de mundo¹²¹ de diferentes grupos étnicos, bem como outras formas de apreensão do conhecimento que envolvessem os aspectos do cotidiano, a socialização entre os viventes, bem como a relação desses com os seus antepassados? Até que ponto, a

¹²⁰ É pertinente citarmos alguns avanços na área da educação, embora entendamos que são poucos diante de um realidade eurocêntrica que ainda predomina nos debates educacionais brasileiro. Com base em Silva (2001) citamos projetos de extensão pedagógica e de escolas pluriculturais, tais como o projeto do Bloco Afro Ilê Aiyê, que capacita professores das redes estadual e municipal; linhas de pesquisas e núcleos pluriculturais, em diversas universidades federais e estaduais brasileiras como os núcleos de estudos afro-brasileiros de São Carlos/SP, na UNB; a produção de Dissertações e teses de doutorado; recentemente houve mais um avanço nesse sentido a partir da criação do Grupo de Estudo Relações Raciais/Étnicas na 24ª Reunião da Anped.

¹²¹ Entendemos como sendo “a forma pela qual o mundo foi percebido e transformado em representações que passaram a reger a dinâmica emocional e a estrutura cognitiva de um povo”. (Morais, 1989, p.15)

sociedade brasileira está promovendo o respeito e a legitimação dos valores presentes na pluralidade cultural dessa nação?

A prof^a Maria de Lourdes Siqueira, diretora da Associação Cultural Bloco Ilê Ayê, discorrendo sobre a necessidade de se refletir sobre pressupostos básicos que, com algumas exceções, são eleitos no âmbito de uma sociedade que tem a civilização ocidental como hegemônica, exclusiva e excludente de outras civilizações não Européias, entende que

“Há uma dificuldade face ao desafio do entendimento do conhecimento tanto no nível intelectual quanto emocional. Há razões profundas que estão interiorizadas no profundo de nós mesmos, quando se trata de pensar em Teoria, Conhecimento, Ciência, Saber, raciocínio, lógica, intelecto. Estas categorias estão sempre associadas ao mundo ocidental, ao continente Europeu, às origens do mundo que foi estruturado sob a influência de um sistema social hegemônico, que nega a legitimidade de outras formas de pensar” (Siqueira, 2001, p.5).

Ainda na concepção da autora, para que haja um aprofundamento de um debate dessa natureza é preciso que se considere questões relativas à origem do ser humano, à origem das civilizações e à predominância da civilização européia em detrimento de outras civilizações. Segundo ela *é fundamental nestas análises o estudo do papel do lugar e do respeito à riqueza das diferenças e da consciência de sua historicidade no mundo* (Siqueira, 2001, p.5).

Na opinião de Souza (2001, p.12), quanto as pesquisas referentes à educação brasileira *pouco se tem conhecimento do tipo de análise e interpretação que fizeram das estruturas narrativas nas práticas dos saberes africanos, com vistas à apreensão da crença no poder da fala e do gesto, junto às formas de organização e socialização dos jovens no interior de diferentes grupos ligados às artes e a religião*. Nesse sentido, o autor entende que

“Falar da educação brasileira, para além dos seus meandros formais na estrutura do sistema educacional, é dizer o que verdadeiramente nós somos enquanto população negra e, qual a nossa participação no bojo do conhecimento produzido e necessário para a compreensão de nossa identidade. Os educadores brasileiros não deveriam se furtar em descobrir as diferentes formas de organização que a população negra utiliza em seu processo de transmissão do conhecimento, no que se refere aos paradigmas que sustentam as suas representações e métodos utilizados na sistematização dos saberes como as tradições orais” (Souza, 2001, p.13).

No que tange à educação escolar, a cultura negra há muito vem excluída do processo educacional. Ao ingressar no ensino formal, a criança afrodescendente não encontra um espaço propício ao reconhecimento das diferenças étnicas, onde possam existir diálogos entre os saberes das diversas etnias. Seu encontro geralmente se dá com o preconceito, com a discriminação e com os tabus que sofre e é envolvida a ponto de não ter chances de reconhecer sua própria identidade étnica. A escola, predominantemente, possui um clima de desinteresse quanto à discussão da consciência negra. Nela os conflitos de identidade são licenciados e levados a passar despercebidos. O que ocorre é uma falta de

conhecimento em relação à história do povo africano no Brasil, gerando-se uma simplificação de conteúdos ensinados. Geralmente a cultura negra no âmbito escolar é considerada no dia da abolição da escravidão com destaque para a figura da Princesa Izabel e mais recentemente, e menos freqüente, no dia da consciência negra com destaque para a figura de Zumbi dos Palmares. Não há debates suficientes para sensibilizar as pessoas em torno do ser humano negro, possuidor de particularidades e semelhanças, de um mundo-vida que retrata sua etnicidade, sua identidade como afrodescendente.

Referente às diversas formas de artes afrodescendentes¹²² brasileiras na educação e mais especificamente no espaço escolar, Cunha Jr. (1999) lamenta o trato que vem sendo dado a essas expressões, pois segundo ele,

“Não conhecemos as várias expressões de danças e formas musicais afrodescendentes brasileiras no universo escolar. Muito menos a relação dessas, com os sentidos de comunidade e de lazer coletivo, e menos ainda, como possibilidades educacionais. Principalmente no presente, onde as expressões rítmicas e simbólicas de origem africanas são realizadas em massificações alienantes, virando as pobreza comerciais, como as ‘danças da bundinha’ e os desfiles de escolas de samba de estrelas da televisão, que sambam, não convivem com o samba e apenas ilustram a sua ausência no nu sambeiro. Portanto, é de suma importância a procura dos sentidos afrodescendentes, das relações comunitárias e do uso dessas culturas como espaços de liberdade” (p. 8, 9).

Contudo, não é de nosso interesse colocar o espaço escolar como único responsável pela falta de afirmação da cultura negra. Entendemos que o problema étnico não está exclusivamente no âmbito da educação formal, mas em outros contextos, como no contexto comunitário e no contexto familiar.

A sociedade brasileira de um modo geral, precisa ser instigada a redimensionar suas atitudes e concepções a respeito das africanidades presentes nessa nação. Cunha Jr. (1991) entende que, embora existam uma gama de aspectos no que tange a experiências e particularidades que formam um universo rico em processos culturais iniciados na África e recriados no Brasil, esses aspectos foram poucos explorados em estudos que tratam de educação. Fazendo referência à comunidade de quilombos, terra de negros, mocambos e das comunidades religiosas de Umbanda, de Candomblé e Catolicismo de preto, o autor acredita que *não se deu a devida dimensão e importância à experiência histórica, às diversidades temporais e regionais dessas comunidades e no uso dos seus conhecimentos e das suas pedagogias, para instruírem o nosso pensamento em educação* (Cunha Jr., 1999, p. 7)

Considerar a arte, e nesse caso a dança afro-brasileira, não significa necessariamente uma redução de modos de perceber a cultura negra. Significa ir buscar nesses aspectos - tão marcantes dessa cultura- seus significados, seus valores, suas crenças, suas práticas de saberes. Buscar entender formas educativas presentes no cotidiano implica em entender

¹²² “A categoria afrodescendente se refere a um conjunto de denominações atribuídas a nós, negras e negros, que temos em comum um significativo 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/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, classifica como pardos e pretos”. (CUNHA Jr. apud LIMA, 2001, p.1).

uma educação pautada no corpo e na corporeidade¹²³, distanciando-se assim de uma tradição dualista que privilegia a razão em detrimento do sensível. É preciso perceber que *corpo e mente não são de fato, entidades distintas e separadas; se o sensível e o inteligível estão presentes no homem sem hierarquizações; [...] então essa realidade deve se manifestar em cada ato de vida. Pode ser que não saibamos vê-la, mas, se existe, manifesta-se, o faz corporalmente* (Freire, 1991, p.33). Portanto, não é pertinente que a educação brasileira seja norteadada pelo dualismo razão/sensibilidade. É preciso que a mesma considere e busque estratégias educativas que reconheçam, afirmem e transcendam os aspectos culturais de cada comunidade.

A afrodescendência de uma dança afro-brasileira compõe-se de práticas de saberes étnicos que envolvem a crença na ancestralidade, o poder da fala e do gesto e a relação de parentesco (Munanga, 1988). Esses aspectos norteiam a vida de comunidades africanas e representam traços culturais comuns ao mesmo modo de pensar e de viver desses grupos. Kabengele Munanga denomina esses aspectos de africanidade, tomando como referência grupos que vivem, basicamente, na região da África-Negra, ou subsahariana. Desse modo, essas características singulares à concepção de mundo de civilizações subsaharianas são passadas de geração a geração e estendem-se, segundo Souza (2001), nos afrodescendentes brasileiros através de processos civilizadores. Para esse autor, a extensão da africanidade ou da civilização subsahariana – como prefere denominar - só foi possível devido ao processo de individualização das gerações, junto ao *habitus*¹²⁴ introjetado através de variados rituais que formavam as sociedades de origem.

Relativo à dança afro-brasileira, o *habitus* se revela através da permanência de elementos simbólicos que ao longo da história da cultura africana e de sua difusão no Brasil vem ritualizando crenças; ressignificando saberes; expressando, mantendo e recriando costumes ancestrais. Assim, é notório em muitas danças afro-brasileiras a permanência de instrumentos, de movimentos, de rituais que vem sendo transmitidos desde a épocas dos antigos batuques africanos.¹²⁵

Segundo Souza (2001, p.9),

“Quando se fala na existência ou na presença da população negra no Brasil, há de se reafirmar a permanência e continuidade da africanidade ou de uma civilização negra em curso. Há de se explicitar a civilização subsahariana que atravessou o atlântico fixando-se na Américas, através de inúmeros traços étnicos, que variam desde os mais sinuosos gestos ritualísticos às formas contundentes de historicidade a partir das tradições orais, bem como

¹²³ Tomamos como referência o conceito de corporeidade fundado na concepção ontológica como sendo expressão da existência do ser-no-mundo (Merleau-Ponty, 1999). Embora tenhamos consciência de que a etimologia desta palavra seja ocidental, o que para alguns poderia ser um contra-senso no momento em que estamos tratando de cultura negra, entendemos que se trata de um conceito apropriado para tratar do ser humano com suas diferenças e semelhanças, tratar do seu lado vital com espiritualidade, inteligibilidade, expressividade, considerando nesse contexto a sua condição de *ser* cultural e étnico.

¹²⁴ ¹²⁴ Sobre *habitus* e processo civilizador estaremos nos referenciando em Bourdier (1970 e 2001), Elias (1994), Maffesoli (1987), Souza (2001), dentre outros.

¹²⁵ Podemos encontrar nas danças *Coco de Zambê/RN* e *Tambor de Crioula/MA* a presença de instrumentos e do ritual de aquecimento como sendo práticas advindas dos batuques africanos. Sobre Práticas de Batuques na cultura negra consultar: Souza (2001b).

suas diferentes formas de organização sócio-econômica a partir dos espaços conquistados dos quilombos.”

Assim, reportar-se à civilização subsahariana não se trata, conforme Munanga, de uma abstração intelectual, mas de se considerar aquilo que expressa a materialidade de parentesco, socialização dos jovens, estratificação social e entre outras, as formas artísticas e religiosas que são comuns às diferentes etnias subsaharianas. Desse modo, compreendemos que perceber os significados da palavra, dos gestos e das relações de parentesco é condição primordial para se chegar a universos de saberes pautados na corporeidade dos seres que se expressam e somente expressam o que é introjetado ao longo de sua existência e de sua sociedade.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre o *Coco de Zambê*, grupo no qual realizamos a pesquisa e que emergiu como um espaço de investigação propício aos nossos desejos e inquietações de pesquisadora da temática Negro e Educação.

Grupo Investigado

Trata-se da manifestação cultural *Coco de Zambê*. Seus integrantes habitam a comunidade de Cabeceiras em Tibau do Sul, zona praieira do Rio Grande do Norte. O grupo é formado por 13 (treze) pessoas, todas do sexo masculino, da raça negra, das quais elegemos para serem sujeitos de nossa pesquisa, sendo um deles o *Mestre do Coco*.

Embora constituído em sua formação original somente por homens (idosos, jovens e crianças), o *Coco de Zambê* abre espaço às mulheres que queiram dançar junto com seus integrantes. Algumas de suas principais características são o ritmo afro-brasileiro, a forte expressividade e a criatividade de cada participante. Quem entra na *Roda do Coco* deve se expressar ao seu modo, desde que siga o ritmo do *Zambê*. Outra característica marcante é o ritual de aquecimento do instrumento *Zambê*, ou seja, a armação de uma fogueira e a ação de esquentar o couro do tambor, também conhecido como pau-furado, esculpido em troncos de cajarana para que dele se obtenha pressão e se produza um som com qualidade. A partir daí, inicia-se o momento de celebração, no qual outras pessoas da comunidade ora assistem, ora dançam.

A Localização do Grupo: Considerações Sobre Tibau do Sul/RN

O *Coco de Zambê* está situado na comunidade de Cabeceiras em Tibau do Sul. Desse modo, entendemos como sendo pertinente apresentar alguns dados que poderão servir para nortear determinadas questões do estudo, tais como a quantidade de escolas da região, a atividade de subsistência etc.

Tibau do Sul, com base na lei n.º 2.803 foi desmembrado do município de Goianinha em 03 de abril de 1963. O território do município estava na área compreendida pela Aldeia de São João Batista de Guaraíras, quando esta se tornou Vila de Arês. O nome de Tibau do Sul significa “entre duas águas”, isto porque a povoação se situava entre a lagoa de Guaraíras e o oceano Atlântico. Quando da criação do município, em 1963, foi acrescentado DO SUL, para diferenciar do distrito de Tibau pertencente ao Município de Grossos, no litoral Norte.

A pesca e a plantação de lavouras são as principais atividades desenvolvidas pelos moradores.

O território foi elevado à vila, em 1953, tendo-se tornado Município em 1963. Os Municípios limítrofes de Tibau do Sul são Senador Georgino Avelino, Vila Flor, Goianinha e Arês. Em 2000 o Município contava com 5.946 pessoas residentes, sendo 3.115 homens e 2.831 mulheres.

A atividade agrícola predominante diz respeito ao cultivo da batata doce, cana-de-açúcar, feijão, mandioca, milho, banana, coco da baía, laranja lima e manga. Os principais artesanatos são os bordados em labirinto, rendas de bilro, tarrafas e redes de pesca. As principais atrações turísticas do Município são, as praias de Tibau, Pipa e Sibaúma, que apresentam águas tranquilas e belíssimos coqueirais em sua orla.

Tibau do Sul dispunha no ano 2000 de 9 estabelecimentos de ensino pré-escolar com 326 matrículas e 16 docentes; de 15 estabelecimentos de ensino fundamental com 2059 matrículas e 79 docentes; e 1 estabelecimento de ensino médio com 203 matrículas e 14 docentes.

Práticas de Saberes do *Coco de Zambê*

O saber é uma luz que está no homem. É uma herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe... (Hampaté Bâ, 1997, p. 23).

A presente seção consiste na apresentação dos saberes do *Coco de Zambê*, tomando como referência a africanidade do grupo, ou seja, a crença na ancestralidade, o poder da fala e do gesto e a relação de parentesco. Todavia, em se tratando de um artigo, elegemos apenas dois dos saberes desvelados na pesquisa. Para isso, estruturamos esta seção nos seguintes itens: O Saber da crença na Ancestralidade e o Saber da Dança e do Cântico.

O exercício de interpretação e de tessitura desses saberes apresenta-se também subsidiado pelo conceito de corporeidade e de saberes do cotidiano, de modo que os saberes aqui interpretados trazem em si elementos relacionados a cada corpo-sujeito e a sua coletividade, a sua visão de mundo, à cultura que lhes é peculiar e aos seus modos de *ser/fazer* no cotidiano. Nesse sentido, como argumenta Gil (1997, p. 58), “A singularidade do ‘indivíduo’ não é a de um eu com corpo distinto – com seus órgãos, a sua pele, a sua afetividade, os seus pensamentos separados do resto da comunidade – mas sim a de um corpo em comunidade com toda a natureza e toda a cultura e tanto mais singular que se deixa atravessar pelo maior número de forças sociais e naturais”.

Trata-se de tentar compreender não apenas os saberes, mas o *ser* que produz e que inclusive traz em si e no seu grupo étnico a incorporação desses saberes. Afinal,

“Toda a sociedade forma uma organização que tenta perpetuar a si mesma e à sua identidade grupal [...] Você dá um futuro à tribo se ‘obedecer’ às regras que os

ancestrais seguiam na organização de sua existência [...]Prestar atenção às nossas histórias pessoal e familiar é como entrar numa floresta que nos ensina a compreender a nossa origem somática pessoal e a origem de todos que compartilhamos e buscamos ” (Keleman, 2001, p. 93).

Mergulhar no cotidiano do *Coco de Zambê*, enxergando-o como uma manifestação cultural impregnada de fortes traços de *africanidade*, implicou em considerar o corpo do ser e do grupo que dança, sua expressividade, sua religiosidade, elementos herdados de seu *habitus*, seus símbolos, seus valores, aspectos inerentes a sua condição ontológica e étnica de existir como corpo e negro no mundo.

A realização da dança *Zambê* confere aos seus *brincantes*¹²⁶ um contato direto com elementos de sua cultura – seus gestos, seus cânticos, sua história étnica – manifestando assim uma cumplicidade do sujeito com seu próprio corpo. Nessa linha de raciocínio, Gonçalves (1994, p. 13,14) destaca que “*o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social*”.

Os saberes em forma de mitos, rituais, gestos, palavras, cânticos, danças, são “narrados” numa intensa linguagem corporal que marca o grupo como uma manifestação significativa da cultura negra.

De um modo geral, no *Coco de Zambê* há conhecimentos e saberes na constituição da manifestação cultural em si, isto é, nos elementos que permitem sua organização e sistematização, como por exemplo na música, na dança, no lidar com instrumentos. Essa sabedoria se materializa na capacidade de cada *brincante* em realizar uma determinada função no grupo de acordo com a sua habilidade, seja de tocar instrumento, participar do coro de vozes, ser dançarino ou mesmo exercer a função de *Mestre*.

No contexto de muitas danças afro-brasileiras existem processos educativos próprios que se traduzem em aprendizados de passos, de músicas, de organização de personagens, de respeito aos dirigentes, entre outros. No caso do *Coco de Zambê*, esses processos se dão de modo espontâneo, emergem na relação com o *outro*; nas atitudes, nos gestos, nos valores, na criação de mitos; na relação com os símbolos sagrados; são perpassados através do *habitus*, mantendo com isso traços de *africanidade*. Durante nossa permanência na comunidade observamos freqüentemente as crianças tentando aprender, imitando os tocadores, os cantadores e os dançarinos do *Zambê*, o “diálogo corporal” acontecendo de maneira muito participativa porque para aquelas pessoas estar ali envolvidas com o ritual significa não apenas um momento de apreciação de uma dança, mas uma forma de identificação e de pertencimento àquele grupo étnico. Nessa relação entre os integrantes do grupo e as pessoas da comunidade, outros saberes também são perpassados, como por exemplo um conselho do *Mestre*, uma música, um movimento, o processo de afinação do tambor, a construção dos instrumentos etc.

¹²⁶ Essa denominação refere-se aos integrantes do *Coco de Zambê*, visto que eles tratam a manifestação como uma “brincadeira”.

Moura (1999, p. 111), analisando a educação em comunidades negras, destaca que “Nas festas os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados, constituindo assim um currículo invisível, por meio do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário”.

De fato, os saberes que circulam numa determinada manifestação cultural estão imersos em valores eleitos pela própria comunidade, pois a manifestação cultural, como grupo com organização própria, faz parte de um contexto social e cultural mais amplo, no qual consegue se estabelecer, perpetuar-se e legitimar-se como uma manifestação cultural local seguindo normas de convívio comunitário. E pudemos constatar isso na comunidade do *Zambê*.

Considerando-se essa perspectiva de saberes no cotidiano do *Coco de Zambê*, podemos admitir que, embora essa educação pareça fazer parte de um “currículo invisível”, na verdade existe sob formas próprias de construção e transmissão de conhecimentos que são veiculados e compartilhados entre os membros do grupo, entre a sua comunidade e entre pessoas que apreciam as suas apresentações.

Em suas falas, os *brincantes* evidenciam que aprendem em contato com amigos da comunidade, nos momentos de lazer e no *Coco de Zambê*. É um aprendizado social, de relações, de trocas, de experiências de vida. Em vários momentos, os participantes do grupo fazem referência à dança como a “*Brincadeira do Zambê*”. No que se refere a um saber coletivo no grupo, entendemos que ao longo da história do *Zambê* seus participantes vem recebendo, criando e recriando informações que se fazem presente em seu cotidiano de modo que lhes permitem estruturar formas de ver e atuar no mundo em que vivem. São conhecimentos históricos sobre as raízes africanas e aspectos da região em que vivem; são valores referentes a sua própria cultura, bem como a de outros povos; são atitudes, comportamentos diante dos significados de cultura para cada um deles.

É pertinente evidenciar que observamos outros fatores relacionados à educação do grupo. O *Mestre* não teve oportunidade de freqüentar escola de ensino formal, pois desde cedo se dedicou ao trabalho. Outros entrevistados do grupo esclarecem que não chegaram a completar o segundo grau, a maioria estudou até a quinta série. Os *brincantes* entendem que a educação em suas vidas ocorre principalmente através da orientação familiar. O *Mestre do Coco* destaca que passa hoje para seus filhos, principalmente durante a participação no *Zambê*, os ensinamentos que obteve em família, tendo em vista que o *Zambê* propicia um momento no qual os filhos aprendem sobre sua cultura, valorizando-a e divulgando-a.

Embora os brincantes apontem a Educação escolar como fundamental à vida das pessoas, referem-se à vivência no Zambê como uma fonte originária de múltiplas aprendizagens, o que se amplia seja nos contatos mantidos com os amigos da comunidade, seja nos momentos de lazer, como ainda na interação com a natureza, chegando ao ponto de um dos brincantes destacar o fato de a valorização de sua própria cultura acontecer no Coco de Zambê e não na escola. Nas suas palavras “ele é importante para minha vida. Nele posso saber mais e valorizar mais minha cultura. Sei que é importante estudar em escola, mas me lembro que quando eu estudava na escola não sabia nada da minha cultura. Hoje eu sei porque o Zambê me mostra isso” (Brincante 4).

A faixa etária dos brincantes varia entre 18 e 29 anos de idade. Todavia, presenciamos no grupo a participação de um garoto com idade entre 8 ou 9 anos, fato de extrema importância para a perpetuação da manifestação cultural, pois mostra que o

*Zambê está fazendo emergir entre os mais jovens o interesse em dançar e, conseqüentemente, em preservar as tradições*¹²⁷.

A seguir, de modo mais específico apresentamos dois dos três saberes do *Coco de Zambê*.

2.1 O Saber da Crença na Ancestralidade

Do ponto de vista africano, uma das características que marcam a visão de mundo de etnias negras diz respeito a relação *sagrado-humano*, algo que se expressa no “*sentimento que os indivíduos despendem à sua linhagem, buscando o aprendizado social no revigoreamento da experiência de seus mortos – em seus ancestrais*” (Souza, 2001, p.22).

Em sua dimensão religiosa, a africanidade revela aspectos referentes ao culto a antepassados comuns a cada comunidade, a cada família, a cada ser. Ao longo da história, os africanos criaram diferentes maneiras para expressar sua forte ligação com a fé e com os antepassados. A adoração aos símbolos, aos deuses, aos fetiches, a prática de rituais são algumas formas de representação do pertencimento a sua cultura, ao seu grupo étnico. Conforme Santos (1998, p.20), “*os africanos traziam consigo não só o saber e alguns conhecimentos técnicos na manipulação de metais e de outros materiais, mas também e, principalmente a fé*”.

Esse saber da crença na ancestralidade marca significativamente a história da diáspora, de modo que mesmo sofrendo proibições no que tange a sua liberdade de expressão religiosa, o negro escravo brasileiro conseguiu numa espécie de *conformismo e resistência* manter aspectos de sua religiosidade. Todavia, não podemos esquecer que “*As convicções religiosas dos escravos entretanto colocadas a duras provas quando de sua chegada ao Novo Mundo, onde eram batizados obrigatoriamente ‘para a salvação de sua alma’ deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus Mestres*” (Verger, 1981, p.23).

A forte expressividade do negro nos batuques africanos carregava em si significados próprios de sua cultura, próprio de sua ligação com a crença, com os ancestrais, com a religiosidade. Assim sendo, Souza (2001, p.22) entende que “tudo nos leva a crer que o culto dos ancestrais, como práticas religiosas nos antigos batuques, servia de espaço para a busca da emoção de indivíduos negros escravos e pretos livres, constatando com as restrições impostas pelo colonizador português, ou por sua perspectiva colonizadora”.

Nesse contexto de proibição, ressaltamos o fato de que o corpo, como propulsor do transe, da comoção, de práticas como espiritismo, magia e sortilégios, pode ter sido ao mesmo tempo o propulsor das proibições. Assim, o corpo, apesar das proibições para se expressar publicamente, manteve-se expressivo, numa espécie de conformismo e resistência, em muitos espaços clandestinos, como por exemplo nos terreiros de candomblés.

O diálogo *corpo-religiosidade* na perspectiva africana nos permite refletir sobre o corpo como realidade sagrada, lúdica e resistente, um corpo que dança para reverenciar seus deuses, que não é negado, mas ao contrário é tido como integrante da própria divindade, diferentemente da visão dualista ocidental, segundo a qual o corpo é concebido

¹²⁷ Sobre a participação de crianças no *Zambê*, soubemos recentemente que foi estruturado o grupo *Zambê Mirim* de Tibau do Sul, tendo em vista que estava crescendo cada vez mais o interesse de crianças em brincar no *Zambê* adulto.

como matéria imperfeita que precisa ser desconsiderado para que haja o encontro da “alma” com o divino.

O *Coco de Zambê*, como manifestação advinda dos antigos batuques africanos, traz em sua constituição elementos significativos referentes à crença na ancestralidade. Muito embora seja perceptível e alegado pelos *brincantes* que não há um envolvimento direto com ancestrais divinizados, no sentido do transe, da evocação de orixás, é notável que existem outras formas de ligação com o sagrado, com sua ancestralidade. Para os *brincantes*, a existência do *Coco de Zambê* significa manter viva grande parte de sua história étnica. Nessa perspectiva, um dos *brincantes* argumenta que “*através do Zambê pude conhecer mais a história da cultura negra no país e na minha região, conhecer muitas pessoas, fazer amizades, valorizar mais a dança da minha região, pude também ensinar para as pessoas, através da dança, o valor que tem uma manifestação cultural, e saber um pouco das outras danças da cultura*” (Brincante 4).

É sabido que os Orixás estabelecem fortes vínculos com os elementos da natureza, o que segundo Reis (2000, p. 58) significa um forte laço

“com as águas de rios e mar, com as terras da floresta, com as rochas, com o fogo no do interior da Terra, os trovões, as tempestades, a atmosfera etc. Essa relação gerou a definição dos deuses africanos como as forças vivas da natureza, que encontrou eco no Brasil permitindo a qualquer pessoa, independentemente de sua origem, indentificar-se com um orixá, pois as divindades africanas também fornecem arquétipos”.

No caso do *Coco de Zambê*, como já afirmamos, o grupo não faz menção a nenhuma entidade específica, a algum tipo de Orixá, pois o *Zambê* é considerado a própria divindade. Entretanto, observamos que o saber da crença na ancestralidade do grupo se revela através da presença de elementos da natureza, de certo modo relacionados a alguns ancestrais divinizados – como Xangô, Iemanjá etc. através de elementos como o fogo presente no ritual de aquecimento do tambor-zambê; do tambor como representação simbólica do Deus *Zambi*; das músicas e dos movimentos que tematizam aspectos ligados à natureza e ao sagrado.

Quanto ao fogo, entendemos como sendo um significativo elemento presencial em algumas manifestações da cultura africana como era no caso dos batuques, de modo que sua presença se manteve em determinadas expressões da cultura afro-brasileira. Edson Carneiro (1982), em sua obra “Folguedos Brasileiros”, destaca nos batuques africanos a presença de fogueiras que serviam para iluminar o terreiro da dança e para aquecer as peles dos tambores.

Como nos diz o Mestre do Zambê, “a fogueira é pra esquentar o Zambê. Pra esticar o som; se não esquentar, não estica o som”. Num primeiro momento, observamos que a presença de uma fogueira nos espaços reservados às apresentações do Zambê tem a função de aquecimento do tambor-Zambê. Ao aquecer o instrumento, o calor das chamas tem a finalidade de afinar a pele do tambor e produzir um som de melhor qualidade. No entanto, a existência do elemento fogo em uma manifestação cultural com característica afro-brasileira pode nos dizer algo além da função de aquecimento do instrumento.

Numa leitura mais interpretativa, acreditamos em possíveis relações com os significados dos batuques africanos e com ancestrais divinizados. Nessa perspectiva,

utilizando-se das metáforas do fogo e do vento, Souza (1998, p.2) discorre sobre as práticas dos batuques e o controle das emoções dos negros, retratando que

“Ao lado do fogo ardente dos deuses, o negro suplicava, rezava e dançava aos sons dos tambores, como parte de sua auto-imagem e garantia de vida humana, pois tal comportamento constituía uma aprendizagem de sua organização social. [...] O fogo era a emoção-êxtase que descia sobre os corpos dançantes, e o vento era o movimento corporal mais suave, mais calmo, menos extrovertido, mais contido e mais polido”.

O fogo é um dos símbolos do orixá Xangô. O saber de lidar com o fogo é um sinal de benção de Xangô. Ao engolir e cuspir o fogo, segundo Reis (2000, p.206), esse orixá representa um certo domínio sobre a natureza : “pega o fogo em estado selvagem e o domestica. Xangô é quem leva o fogo para dentro de casa; ele brinca com o perigo e caçoa da sorte”.

Durante a dança do Zambê, é notável a energia que emana dos corpos que cantam e dançam. A energia das chamas do fogo confunde-se com a energia dos corpos, aflorando a circulação dessas energias no ato do ritual. É uma magia divina ou cósmica que emana do fogo e dos corpos, num misto visceral e místico. Nessa perspectiva, Cascudo (1971, p. 143) refere-se à origem do fogo como divina “...Não fôra, inicialmente, encontrado na Terra. Relaciona-se com o Raio, denunciando a unidade criadora”

Nesse contexto de magia, a relação entre o fogo e os corpos dançantes é tão forte que os brincantes percebem o momento exato de reaquecer o tambor sem perder a alegria e a cadência dos gestos. Trata-se de um conhecimento musical que não foi adquirido em nenhuma escola de ensino formal, mas aprendido na vivência cotidiana, no lidar com o instrumento e com pessoas de épocas passadas que brincavam o Coco de Zambê. Levar o tambor até a fogueira é uma tarefa que cabe ao Mestre do Zambê.

Ao observar o Zambê em seu terreiro, é possível constatar que existe um ritual que favorece um clima tribal¹²⁸. A fogueira acesa, os homens ao seu redor, o Mestre às vezes sentado sobre o tambor-Zambê, outras vezes segurando-o próximo à fogueira. Quando o Mestre retira o instrumento do fogo, todos se dirigem para formar o grande círculo e logo dão início ao canto e a dança com a saudação de cada brincante ao Zambê, numa comunhão entre o individual e o coletivo. O ritual cultivado no grupo nos permite fazer uma relação com o que Augé (1999, p.44) diz, pois segundo o autor uma atividade ritual “sob suas diversas formas, tem por objetivo essencial a conjugação e domínio dessa dupla polaridade – individual-coletiva, si mesmo- outro”. Nessa perspectiva, vivenciar o ritual do Coco de Zambê implica em compartilhar significados individuais e coletivos, numa relação que inclui símbolos, gestos e músicas.

¹²⁸ Numa reportagem publicada no jornal natalense - *Tribuna do Norte*, em 18 de agosto de 1999, destaca-se como uma das características do *Zambê* a atmosfera tribal promovida pela presença da fogueira.

O fogo no Zambê exerceu e exerce um papel de integração, reunindo todos em volta da fogueira, aquecendo os corpos, iluminando a noite e proporcionando um certo vínculo com o sagrado. O fogo incendeia a vontade de começar a dança, constituindo-se no elemento central do momento de concentração e preparação de todo o ritual, influenciando e determinando a qualidade da dança, na medida em que se aquece o tambor, afinando o instrumento para garantir o som ideal e o brilho da música, fundamental para a dança. Bachelard (1990) compreende que o sentido do fogo é a sua própria intensidade, este servindo para direcionar e escoar a vida, que ondula, a vida também que surge.

Portanto, é com esse caráter de direcionamento, de vitalidade, que a presença do fogo no Coco de Zambê contribui para iluminar a dança e sua ancestralidade.

A reverência ao tambor Zambê, no momento em que cada brincante entra na roda da dança significa a adoração não apenas a um instrumento percussivo que produz som para a execução da dança, mas, sobretudo a adoração a um elemento de relação com o divino. A dança se dá em função do instrumento Zambê, em função de Zambi, isto é, do tambor Zambê que tem relação com o Deus Zambi.- o Deus máximo dentro do candomblé de Angola. Portanto, o tambor é Zambê, a manifestação é Zambê, o coco é de Zambê, logo o Coco é de Zambi – do Deus supremo. Nesse contexto, é possível admitir que existe uma relação ancestral profunda, haja vista que o Zambi é o Deus maior dentro do contexto do panteon africano, dentro do candomblé de Angola. Sobre essa relação dos brincantes com o tambor sagrado um deles evidencia:

“Rapaz, aquele momento em que eu entro na roda do Zambê, pra mim significa tudo. Uma emoção muito grande! Fico cheio de energia pra dançar! Pra mim é tudo, significa tudo! A gente vai até o Zambê e fica abaixado no Zambê. O Zambê é importante, ele é muito importante na dança. O Zambê significa tudo, sem ele não existiria a dança. Ele é tudo!”(Brincante 3).

Desse modo, é possível pensarmos juntamente com Amado (1982, p.9) em um cenário onde existe o tambor e seu poder de ligação com o sagrado, *“ouves? É o chamado insistente dos atabaques na noite misteriosa. Se vieres, eles tocarão mais alto ainda, no poderoso toque do chamado do santo, e os deuses negros chegarão das florestas da África para dançar em tua honra. Com os vestidos mais belos, bailando os inesquecíveis bailados, as iaôs cantarão em iorubá os cânticos de saudação”*.

Zambê, como instrumento, é o “tambor de metro e meio, cilíndrico, com uma pele numa das extremidades, percutido com ambas as mãos pelo tocador que cavalga o instrumento, sustentado por tiras de couro” (Cascardo, 1979, p. 807). Ao entrar na dança do Zambê, o dançarino se dirige até o tambor principal, agacha-se e reverencia-o. Essa ação expressa o respeito e a devoção do participante para com o instrumento-mestre. Também denominado por seus participantes de “Pau-furado”, o Zambê é o símbolo maior de todo o ritual. Para ele e com ele existe a dança. Seu significado simbólico pode apoiar-se teoricamente na seguinte afirmação:

“...todo símbolo autêntico possui três dimensões concretas: ele é ao mesmo tempo, “cósmico” (ou seja, retira toda a sua figuração do mundo visível, que nos rodeia); “onírico” enraíza-se nas lembranças, nos gestos que emergem em nossos sonhos [...]; e finalmente, “poético”, ou seja, o símbolo também apela para a linguagem, e a linguagem mais impetuosa, portanto, a mais concreta” (Ricoeur, apud Durand, 1988, p. 16).

Nesse sentido, podemos afirmar que o Zambê pode ser considerado como um símbolo “cósmico”, “onírico” e “poético”. Na relação entre o tambor e os participantes da dança estão presentes significados que transcendem o objeto em si. Não se trata apenas de um instrumento que produz determinado som, mas de um conteúdo simbólico. A forma do tambor, o som que é produzido por ele, a maneira como é manuseado e como é afinado, tudo isto possui um significado que é próprio do Coco de Zambê e de sua africanidade.

Toda esta simbologia entra na dança de significados numa constante troca com seus participantes. Nesse místico diálogo, os símbolos são “...incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças” (Geertz, 1989, p.105). As significações da linguagem nos dizem que o nome de um objeto, uma pessoa, um lugar ou o que quer que seja, leva-nos a universo de significados sobre o que é esse a quem porventura nos referimos. Segundo Castoriadis (1982, p.390), “ele só é seu nome na medida em que se refere virtualmente à totalidade das manifestações deste indivíduo ao longo de sua existência, efetivas ou possíveis [...], e sob todos os aspectos que poderia representar”. Desse modo, concebe-se o Zambê como repleto de significados que promovem vida e sentido a partir desse instrumento na dança.

A dança e a música são reveladas a partir da expressão do ritmo produzido pelo tambor, trazendo à tona saberes ancestrais, lembranças de outras épocas, expressões do ser/fazer do cotidiano, reconhecimento étnico de um grupo que se propõe a vivenciar e a celebrar um ritual dançado, compartilhando saberes que lhe são próprios.

No Zambê, os sons dos tambores conduzem a um estado de grande harmonia e comunicação cósmica, ou seja, a um estado de êxtase¹²⁹. É no momento de saudação ao instrumento maior que surge a comunhão entre o brincante-dançarino e o símbolo-tambor, um “diálogo corporal” com o instrumento, processando-se durante toda a dança. Uma relação mística que parece se estabelecer entre a cultura africana e o *coco* dançado em Tibau do Sul. Nesse sentido, observamos que “a história do tambor é sugestiva e poderosa,

¹²⁹ Entendendo o estado de êxtase como um momento de unidade cósmica, Grof (1994, p.59 e 202) mostra-nos que nesse momento, “sentimos ter um direto, imediato e ilimitado acesso ao conhecimento e à sabedoria de significação universal [...] é ilimitada, insondável e indescritível. Porém, mesmo um pequeno comprometimento experiencial com a mesma satisfaz plenamente nossa ansiedade por entender a essência das coisas. Todas as dúvidas sobre os mistérios da vida parecem ser esclarecidas e não há necessidade de ir além disso. Não é possível, nem necessário, falar sobre isso com quem não teve tal experiência, pois ela é uma experiência auto-avaliadora e profundamente pessoal”..

a mais cheia de densidade mágica e de expressão social no continente africano e regiões onde suas raças influíram” (Cascudo, 1973).

O toque dos tambores e a reverência ao *Zambê* possibilitam entender o significado daquela vivência. Para os praticantes, essa vivência é uma experiência culminante, uma vez que o *Coco do Zambê* permite entrar na dança e nela sentir-se em comunicação cósmica.

Desse modo, é possível pensar que a relação com a ancestralidade na cultura negra se dá tanto no universo dos ancestrais divinizados, como também no universo dos mitos, dos símbolos, dos cânticos, da dança etc. Assim, o saber da crença na ancestralidade proporciona um envolvimento com mistérios, poderes e energias de seres divinizados ou não que integram o pensamento mítico, religioso e artístico do Coco de Zambê.

Para os integrantes do Coco de Zambê, a vivência no grupo significa um momento de se perceberem na condição de seres humanos com capacidades criativas e expressivas, as quais emergem no momento da dança. Significa também a possibilidade de viver e conviver na sua comunidade, de forma a entender suas origens, suas raízes culturais, sua história de vida, seus antepassados.

2.2 O Saber da Dança e do Cântico

O poder da fala e do gesto é uma outra característica da permanência e continuidade da africanidade em grupos afrodescendentes. É perceptível a forte expressividade em termos de danças e músicas existentes em várias manifestações da arte afro-brasileira. Os movimentos, as palavras, os ritmos, enfim as linguagens corporal, verbal e não verbal de afro-brasileiros que participam de danças afro-brasileiras como o Coco de Zambê, o Tambor de crioula etc. representam traços de sua herança africana.

Tendo cautela, porém reconhecendo um grande fundo de verdade na concepção de Rodrigues (1977, p.155), ao classificar os negros como amantes da dança, citamos sua descrição de um cenário africano de gestos e cânticos em meio a tambores, sons melódicos e saltos indescritíveis,

“...dispõem-se em círculo os dançarinos que, cantando e batendo palmas, formam o coro e o acompanhamento. No centro do círculo sai por turmas a dançar cada um dos circunstantes. E estes, ao terminar a sua parte, por simples aceno ou violento encontram convida outros a substituí-lo. Por vezes, toda a roda forma parte do bailado, um atrás do outro, a fio, acompanhando o compasso da música em contorções cadenciadas dos braços e dos corpos”.

O cenário descrito nos remete aos batuques africanos e nos leva a tecer uma rede de relações com o próprio Coco de Zambê, pois há fortes semelhanças entre determinadas características dos antigos batuques africanos e o Coco de Zambê. Movimentos como a

umbigada ou semba ou ainda como “o forte encontrão” a que se refere Nina Rodrigues é um exemplo dessa semelhança. Nesse sentido, o *Coco de Zambê* pode ser classificado como uma variante local do *Batuque* (Rodrigues, 1977).

A dança e a música para o afro-brasileiro vieram como herança do negro africano que tinha essas formas de expressão e de divertimento como meio de comunicação com o sagrado.

Quanto ao Saber da Dança e do Cântico no Coco de Zambê observamos que há características de improviso na execução dos movimentos, bem como a criação de determinadas músicas, embora a sua maioria venha sendo transmitida ao longo das gerações. Segundo um dos brincantes, “os movimentos surgem na minha cabeça. Vem uma coisa, depois vem outra, o que vem na minha cabeça eu faço, até eu tá suado, aí eu invento outra dança, e assim vai...” (Brincante 3).

As expressões dançantes do *Coco de Zambê* são movimentos que possuem uma característica de improviso, mantendo a característica principal e a essência da dança-afro, ou seja, movimentos firmes, vibrantes, de flexões de pernas e tronco que se fundem numa comunicação cósmica com os seus antepassados. Nesse universo de expressões, os *brincantes* têm a liberdade de criar e recriar seus movimentos a todo instante, de modo que cada um se exhibe com uma riqueza própria de movimentos.

Explorando a sensibilidade, a capacidade de imaginar, criar e recriar, os *brincantes* dançam com movimentos básicos de giros, contorções, agachamentos, movimentos de extensão e flexão de tronco, de pernas e de braços. A dança é realizada sob o canto-solo do *Coco* e do coro de respostas. O *brincante*, após dançar na Roda do *Zambê*, dirige-se até um companheiro, realiza um movimento peculiar, a “umbigada”, dando a entender que aquele deverá lhe substituir na Roda do *Zambê*.

Esses movimentos, como afirmam os brincantes, não possuem nomes específicos e são criados conforme a capacidade de improvisação de cada um. Quem entra na Roda do Zambê dança de acordo com sua própria maneira de expressar. O Mestre do Zambê evidencia que “cada um tem sua dança”. Nas “Novas Cartas da Praia”, Hélio Galvão (1968, p.86) descreve o seguinte:

“Observei que na dança cada dançador tem sua técnica própria. A originalidade do Zambê consiste sobretudo nisto: é dança de grupo na instrumentalização, na orquestração e nos cantos. É dança individual na coreografia [...], dança individual dançando uma só pessoa no círculo. Quando esta pessoa quer sair, abre os braços, num gesto meio litúrgico, voltados para cima e distende a barriga, com uma umbigada para o outro e este sai”.

Originalmente, o Zambê é dançado individualmente. Entretanto, a “Cangaloê” é a única, dentre tantas outras formas de dançar o Zambê, que permite a presença de um par de dançarinos no centro da roda. Nesse momento, existe um contato maior entre os

dançarinos, um segurando a mão do outro, estando ambos de frente, executando movimentos saltitados e agachados na tentativa de equilibrar o outro.

Desse modo, a maneira própria de dançar de cada um surge no encontro com o outro, na troca de olhares e de movimentos que se apresentam no momento da dança¹³⁰. São movimentos que fazem parte da vida deles, estando fortemente inscritos em sua corporeidade, proporcionando durante a dança momentos de ludicidade, de ritualidade e de diálogo entre corpos que dançam.

O Mestre destaca que na forma de dançar na Roda do Zambê existem diferenças entre os movimentos dos brincantes a ponto de um ser considerado melhor que o outro. Porém, há o respeito e a valorização de todos que entram na roda, pois cada um tem liberdade para se expressar ao seu modo, desde que siga o ritmo do Zambê. Conforme Mestre Geraldo, “cada um tem suas danças. Cada um dança de um jeito, outro dança de outro. Tem uns que dançam melhor do que outros. É assim! E eles não têm nomes não”. Quanto à criação e improvisação dos movimentos dançados, destacamos outras falas de dois brincantes:

“Os movimentos a gente cria na hora. Tem muitos movimentos que a gente já conhece, já sabe, mas tem uns que a gente cria. Porque no Zambê a gente tenta dançar um melhor do que o outro, isto faz parte da dança. É tipo uma competição, só que um respeitando o outro. Certo que tem umas danças bem características mesmo, tem umas que distingue mais, tem outras que são variados os movimentos” (Brincante 4).

“Quando eu vou dançar eu já sei os movimentos que eu vou fazer. Eu já sei minha dança, só não sei a dos outros, dos meus companheiros que vão dançar comigo. Minha dança é a mesma, mas na hora que eu quero mudar, eu mudo. Danço de acordo com o ritmo do toque do Zambê.”(Brincante 5)

No que concerne à criação das músicas do Zambê, denominadas também de Cocos, observamos que muitas são conhecidas do Mestre por terem sido transmitidas de épocas passadas e que outras foram criadas por ele próprio. Como nos diz um dos brincantes:

“Seu Geraldo cria algumas. Tem muitas músicas antigas. Elas falam da fauna, da flora, do mangue, da cana-de-açúcar, dos engenhos. Falam do mar, que é onde a gente mora aqui perto também, a maioria são pescadores.[...]. Tem a ver com o mar, com a flora e com a cana-de-açúcar, pode olhar no CD da gente, que é uma das coisas mais cantadas” (Brincante 4).

¹³⁰ E isso, ocorre, segundo os *brincantes*, sem que os participantes do grupo precisem de formas acadêmicas, ou sistemáticas, como por exemplo uma aula de aquecimento antes da dança.

O Mestre, demonstrando familiaridade com a criação dos Cocos do Zambê, bem como por ter conhecimento de cocos já cantados em outras épocas, entende que não existe dificuldades em criá-los. Como argumenta o Mestre, “...até a gente faz um coco mesmo. De qualquer jeito a gente faz um coco. Tem os cocos velhos que a gente canta.. Agora, tem uns novos que a gente criou mesmo. Eles falam nome de gente, de maré, de mar, das praias, de peixe”.

Encontramos no Mestre do Zambê uma sabedoria que lhe permite criar, recriar cânticos a partir de conhecimentos adquiridos na sua vivência cotidiana, na sua cultura local. Brandão (1983), aproximando-se dos saberes de Mestres e discípulos de manifestações culturais como a Folia de Reis e a Folga de São Gonçalo, permite-nos fazer um paralelo com a sabedoria do Mestre do Zambê. Nas palavras do autor, “um Mestre de Folia não precisa ser alfabetizado, nem precisa possuir conhecimentos teóricos de música ou de poética”. O antropólogo destaca ainda que “...todos os integrantes da equipe realizam trabalhos de ofício – cantar, tocar, dançar, rezar, representar – para os quais é necessário um conhecimento apropriado e, portanto, o seu aprendizado. São conhecimentos da cultura do lugar” (Brandão, 1983, p. 40).

Na opinião do cantor e compositor Cleudo Freire (1999)¹³¹, que pesquisa ritmos tradicionais do Estado do Rio Grande do Norte, tendo inclusive usado o ritmo do Zambê como base para seu disco “Zambê Crossover”, “o Zambê tem aspectos musicais interessantes. Toda sua célula é sincopada, ímpar no País.[...] Faz referência o tempo inteiro ao tambor”.

A imaginação e a criação na música e na dança do Zambê tornam-se realidade no contato com os tambores, com os aspectos da região, com os conhecimentos ancestrais. O fato de os Cocos tematizarem aspectos da própria região, leva-nos a perceber a relação de tal manifestação cultural com uma sabedoria do vivido, ou seja, para os brincantes o que existe em seu entorno não passa despercebido, ao contrário, é conhecido e valorizado por eles.

Ainda com relação ao acervo musical do Coco de Zambê, constatamos que em 1999, o grupo gravou um “CD” com dezoito faixas. Essa produção foi realizada pelo Projeto “Nação Potiguar”, numa parceria entre a Fundação “Hélio Galvão” e “Scriptorim Candinha Bezerra”, órgãos que promovem e divulgam a cultura potiguar, o que se constituiu em uma realização, uma conquista para todos os brincantes, pois, segundo os integrantes do grupo, foi uma oportunidade de registrar as músicas do Zambê, não as deixando se perder no tempo, proporcionando, sim, uma maior divulgação da arte musical do grupo. No relato do Mestre podemos perceber como ocorreu o processo de gravação. “Fizemos em Natal.[...] Nós fomos duas vezes. Passamos no primeiro teste, aí o cara veio, aprovou a brincadeira da gente, aí a gente lançou o CD. E as músicas foi eu mesmo que escolhi”.

Saber improvisar na dança e saber criar os versos cantados fazem parte do contexto artístico do Coco de Zambê. É da vivência lúdica que emerge o imaginário

¹³¹ Tribuna do Norte, 18 de agosto de 1999/Natal-RN

criativo do grupo e nele se encontram formas expressivas que permitem construir um cenário de beleza em torno dessa manifestação cultural.

O aspecto lúdico da dança do Zambê revela, portanto, uma intensa comunicação da crença com a alegria, num diálogo corporal marcado pela expressividade em forma de cânticos e gestos. Nesse sentido, a manifestação consegue perpetuar a herança ancestral do grupo.

Fonseca (1999, p.81), discorrendo sobre a ligação entre os aspectos religioso e lúdico de festas de terreiro, entende que “em sua dimensão religiosa, elas encarnam os objetivos de culturas e de homenagear os deuses, isto é, têm um caráter de fé, o que entretanto, não exclui o aspecto lúdico”.

O fato é que considerar o aspecto lúdico de uma dança afro-brasileira não significa caminhar no sentido de algo insignificante, mas, ao contrário, é na ludicidade que se manifestam aspectos religiosos, míticos e simbólicos. Nela é marcante a presença de um corpo que brinca e se diverte, envolve-se com aspectos místicos, religiosos e étnicos. A participação no Coko de Zambê para os brincantes significa um momento de imenso prazer e satisfação, visto que se vivencia ludicamente o encontro com sua cultura e a possibilidade de compartilhá-la com o outro. No que se refere à participação dos brincantes na dança, aparecem expressões como prazer, beleza, emoção, identidade, brincadeira, conhecimento, orgulho, felicidade.

Nesse contexto, os saberes do cântico e da dança referem-se ao conhecimento fundado no prazer, no desejo, no envolvimento com o sagrado, na adoração aos ancestrais. Trata-se, portanto, de vivências da arte afro-brasileira fundadas na fé e na alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as práticas de saberes do negro a partir de sua africanidade implicou em considerar o saber acumulado de práticas organizativas, de resistência, de lutas, de necessidades e desejos. Esse enfoque claramente relacionado com a sua condição de existir como corpo no mundo e, portanto, um *ser* com expressividade, com imagem corporal e com saberes incorporados nele próprio, possibilitou entender um pouco mais sobre a questão da ideologia racista, do preconceito racial, da discriminação racial e da questão da branquitude. Nesse sentido, entendemos que conhecer a história étnica do negro e através dela seus traços culturais, seus saberes, sua forma de ser e existir fornece-nos base para entender sua identidade, buscando, mediante as diferenças e ao mesmo tempo as semelhanças, uma compreensão de suas

peculiaridades. É preciso uma realidade na qual exista o respeito às diferenças, o resgate da identidade étnica, o enfraquecimento do “mito do branqueamento” e da miscigenação como forma de mascarar as diferenças culturais e as desigualdades raciais. É evidente que a busca dessa reconstrução identitária perpassa não apenas pela condição de ser negro, mas por toda a sociedade brasileira em termos de reconhecimento de suas diversas formas de preconceitos e discriminações raciais para com o negro. É necessário entender que, embora tenha sido negado ao negro durante décadas o seu direito de se expressar com liberdade, suas marcas culturais foram incorporadas e perpassadas ao longo das gerações pela via do *habitus*. Nessa perspectiva, é que emerge a necessidade de cada vez mais esses registros virem à tona, de modo a reafirmar traços culturais desse grupo étnico. É preciso reconhecer o negro como pessoa, cidadão, agente cultural, ser humano. Nesse contexto, o mito da democracia racial pelo viés da miscigenação ainda é uma realidade que precisa ser vista como mais um equívoco social e por isso ser desmistificada em busca do reconhecimento de uma sociedade multirracial que precisa ser consciente de suas diferenças, e que caminhe no sentido da igualdade societária.

Portanto, entendemos que haverá progressivamente uma reversão dessa realidade em termos concretos se houver, dentre outras coisas, a implementação de políticas públicas específicas para a população afrodescendente, a conscientização de cada um sobre suas próprias atitudes racistas e as existentes no seu entorno, a auto-afirmação do ser-negro, a promoção de uma educação “pluricultural” e de pesquisas que desvelem cada vez mais questões referentes à cultura negra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael S. Araújo., (1999). *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil: Primeira configuração espacial*. Edição do autor.
AMADO, Jorge., (1982). *Bahia de todos os santos: guias de ruas e mistérios*. 33.ed. Rio de Janeiro: Record.

- AUGÉ, Marc., (1999). *O sentido dos outros*. Atualidade da antropologia. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BACHELARD, Gaston., (1990). *A Psicanálise do Fogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANDÃO, Carlos. R., (1983). *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus.
- BOURDIER, Pierre., (2001). *O poder simbólico*. 4ª edição. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil.
- _____, (1970). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- CARNEIRO, Edson., (1982). Folguedos tradicionais. *Rio de Janeiro : FUNART/INF*.
- CASCUDO, Câmara., (1979). Dicionário do folclore brasileiro. *São Paulo : Melhoramentos/ INL*.
- _____, (1971). Tradição e ciência do povo. *São Paulo : Perspectiva*.
- CASTORIADIS, Cornelius.,(1982). A instituição imaginária da sociedade. *Rio de Janeiro : Paz e Terra*.
- CERTEAU, Michel de., (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA Jr. Henrique., (1999). *Educação Afrodescendente em Mestrados e Doutorados. Alguns Comentários e uma Tentativa Bibliográfica*. In anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional. Salvador/BA.
- _____, (2001). *Reivindicações negras na Educação* (no prelo).
- _____, (1995). *Identidades Negras e Educação*. Revista do Centro de Ciências Humanas, Letras e Humanidades. Número Especial – 300 anos sem Zumbi dos Palmares. João Pessoa - PB: UFPB, p. 152-163.
- _____, (1999). Pesquisas Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes. In: COSTA, Ivan; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia.(Org.). *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis. Nº 6, NEN.
- DURAND, Gilbert., (1988). *A imagem simbólica*. São Paulo : Cultrix.
- ELIAS, Norbert., (1994). *O Processo civilizador*. Uma História dos costumes. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FREIRE, João B., (1991). *De corpo e Alma: o discurso da motricidade*. 2ª edição. São Paulo: Summus.
- FONSECA, Eduardo., (1999). *Candomblé a dança da vida: Um estudo antropológico Sobre Afiliação às religiões afro-brasileiras*. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- GEERTZ, Clifford., (1989). *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- GIL, José., (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- GONÇALVES, Maria. S., (1994). *Sentir, pensar e agir. Educação e Corporeidade*. Campinas: Papirus.
- GROF, Stanislau., (1994). *A mente holotrófica: novos conhecimentos sobre psicologia e Pesquisa da consciência*. Rio de Janeiro : Rocco.
- HAMPATÉ BÂ, A, (1997) . *A Educação tradicional na África*. Revista Thot: Palas Athena. n.º. 64, p.23-6.
- KELEMAN, Stanley., (2001). *Mito e Corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus.

- KRAMER., e SOUZA, S., (1996). *Histórias de Professores*. São Paulo: Ática.
- LIMA, Maria B., (2001). *Mussuca - Lugar de Preto mais Preto: Cultura e Educação nos Territórios de Predominância Afrodescendente Sergipanos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- MAFFESOLI, Michel., (1987). *O Tempo das Tribos. O Declínio do Individualismo na Sociedade de Massas*. RJ: Forense,
- MERLEAU-PONTY, Maurice., (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAIS, Regis H., (1989). *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas, SP: Papirus.
- MOURA, Glória., (1999). Os Quilombos Contemporâneos e a Educação. *Revista Humanidades*. Brasília/DF: Editora UNB, nº 47, p. 99-116.
- MUNANGA. Kabengele., (1996). O anti-racismo no Brasil. In MUNANGA, K. (org.) *Estratégias Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da USP: Estação Ciência.
- _____. (1989) *Negritude. Usos e Sentidos*. 2ª ed. São Paulo: editora Ática.
- REIS, Alcides M., (2000). *Candomblé: a panela do segredo*. São Paulo: Mandarim.
- RODRIGUES, José C., (1983). *Tabu da morte*. RJ: Achiamé.
- RODRIGUES, Nina., (1977). *Os africanos no Brasil*. SP: Brasiliana.
- SANTOS, Inaicyr., (1996). *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SANTOS, Carlos Alberto., (1998). *A poética do presente de Yemanjá pelo olhar da fotografia*. Dissertação de Mestrado. Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia.
- SILVA, Ana C., (2001). *A Desconstrução e reconstrução do conhecimento dos afro-descendentes na educação*. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste-EPENN. São Luís/Maranhão.
- SIQUEIRA, Maria de L., (2001). *Conhecimento, consciência e memória cultural africana no Brasil*. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste-EPENN. São Luís/Maranhão.
- SOUZA. Edilson., (2001). *Como Foram Tratadas as Culturas Negras e a Cidadania nos 500 anos do Brasil?* no prelo.
- SOUZA. Edilson., (2001b) *Entre o Fogo e o Vento. As Práticas de Batuques e o Controle das Emoções*. Recife/PE: Editora Universitária/UFPE.
- SOUZA, Edilson. F., (1998). *Entre o fogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções*. Doutorado em Educação Física. Universidade de Campinas.
- VERGER, Pierre F., (1981). *Orixás: Deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador/BA: Corrupio comércio LTDA/Círculo do Livro S.A .

“UM CURRÍCULO MULTICULTURAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS E A AFRODESCENDÊNCIA”

MIRANDA DE OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério

“A aceitação da diversidade cultural no seio de uma comunidade e a conciliação entre pluralismo cultural e unidade nacional constituem alguns dos maiores desafios que as políticas culturais terão que enfrentar no futuro.”

A intolerância e o preconceito, aliados a problemas sociais e políticos, têm sido fatores geradores de violências e guerras por muitos séculos. A partir, sobretudo, da Segunda Guerra Mundial, com o holocausto judeu, essa questão ganhou destaque no cenário político. Movimentos sociais de cunho político como a luta pelos direitos civis nos EUA, na década de 60, e a luta pela anistia política no Brasil, no final da década de 70 e início da de 80, são alguns exemplos de mobilizações e de resistências a estes fenômenos.

Na atualidade, tem-se buscado explicação para os problemas da violência e das guerras em aspectos sociais, políticos e, também, em aspectos étnicos. Nas ciências sociais, ao lado de pesquisas baseadas nas questões de classe racial, cresceram os estudos voltados para as temáticas de gênero e raça/etnia. O fenômeno da temática “pluralidade cultural”, que adquiriu grande relevância na sociedade contemporânea, tem estado também presente em análises e estudos do campo da Educação. O respeito às diferenças, sejam elas sociais, culturais ou econômicas, tem sido reivindicado por diferentes segmentos sociais, no atual momento histórico, de maneira contundente e, ao mesmo tempo, provocado uma certa inquietação quanto às políticas e estratégias de enfrentamento a este desafio.

A questão da diversidade cultural tem sido debatida com muita frequência, tanto no campo da Educação como em outros campos das Ciências Sociais e Humanas, mas, remetendo-se às constatações e análises já realizadas no âmbito da escola, pode-se indagar *até que ponto tal temática tem sido efetivamente problematizada. As diferenças e identidades culturais têm sido aceitas, respeitadas e adotadas, discutidas e problematizadas criteriosamente no interior da escola? Como?*

Práticas de exclusão no contexto da escola

Ainda hoje, são muitos os/as educadores/as que não buscam compreender os conflitos dos/as alunos/as afrodescendentes e nem sequer sabem como lidar com as diferenças. O racismo e a discriminação estão presentes nas relações no interior da escola, em fatos significativos, muitas vezes considerados “triviais” e “cotidianos” em nossa sociedade. Para Cavalleiro (1999), os/as professores/as recusam-se a admitir a existência de preconceito e discriminação racial na sala de aula. Constantemente omitem-se e agem de forma desrespeitosa ou sentimental, tentando justificar-se. Além disso, não consideram a discriminação como fator que contribui para a evasão, a repetência, a dificuldade de aprendizagem ou o menor êxito na escola.

Além dos/as pesquisadores/as e estudiosos/as das questões étnico-raciais, brasileiros/as e estrangeiros/as, que têm demonstrado a existência de desigualdades sociais impostas pelo racismo em nossa sociedade, há também autores/as do campo do currículo que vêm suscitando discussões e reflexões sobre o tratamento reservado a tal temática dentro do âmbito da escola. Segundo estes últimos, tal temática se constitui em um “campo de silêncio do currículo”¹³², ou seja, o tema racial pouco, ou nada, tem sido trabalhado, refletido e problematizado no interior da escola. O/a aluno/a afrodescendente encontra na

¹³² Para os/as teóricos/as do currículo “campos de silêncio” dizem respeito às culturas e vozes de grupos minoritários e/ou marginalizados que se encontram ausentes na seleção da cultura escolar. Engloba áreas, culturas ou temas não problematizados na escola e considerados de “menor valor”, ou seja, com menor poder. Indica a privação de um conhecimento, um calar imposto de um assunto que incomoda (SANTOMÉ, 1995).

escola práticas diárias de preconceito. Ele/a é negado/a no currículo, no material didático, na literatura; tendo suas potencialidades desprezadas pelos/as professores/as.

A lógica uniformizadora e homogeneizante da escola, e da sociedade, através do discurso da igualdade, pode “impedir” que um/a aluno/a, ou professor/a, negro/a “se assumam enquanto tal dentro do coletivo da escola e exprima o quanto é doloroso sentir-se discriminado dentro da instituição escolar” (Gomes, 1996: 54). É necessário encarar a escola “enquanto uma instituição que também discrimina os negros e veicula valores preconceituosos sobre os mesmos”.

Vários segmentos da sociedade têm admitido que não se pode omitir uma realidade latente, como a do conflito cultural. O mito da democracia racial tem sido descaracterizado, embora ainda persista. Desconsiderar o problema do/a cidadão/cidadã negro/a, e, conseqüentemente, do/a aluno/a negro/a, é mascarar e omitir parte da “realidade” de um país que recebeu o maior contingente de negros/as escravos/as nas Américas – cerca de quatro milhões – vindos de várias partes da África.

Diferentes correntes e filiações teóricas, susceptíveis de diferentes interpretações, análises e críticas, vêm se interessando em “descobrir” e viabilizar caminhos que permitam ao/à aluno/a “ter voz” e, conseqüentemente, ter sua cultura respeitada. A teoria do currículo, nos anos 80 e 90, tem se dedicado a estudar como a escola produz/reproduz assimetrias e desigualdades raciais. No interior desse campo tem se efetivado um processo de denúncia da presença do preconceito racial em livros didáticos, em propostas curriculares, nos recursos didáticos utilizados pela escola, nas práticas docentes e nos rituais e celebrações escolares. O eixo teórico particularmente utilizado nessas análises está vinculado aos Estudos Culturais.

Dentro dessa perspectiva, buscando desvendar as manifestações explícitas ou sutis do preconceito racial, esta pesquisa tem como questão central discutir o trabalho desenvolvido nas escolas, via currículos formal e real, naquilo que diz respeito à pluralidade de culturas. *Que ênfase há nas propostas curriculares das escolas sobre a questão da diversidade? O que caracteriza o trabalho docente, no que diz respeito à questão étnica, visando a superação do preconceito e da discriminação racial?*

O currículo como um texto racial

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. (Silva, 1996:166).

O campo curricular, que no início do século XX priorizava a noção mais tradicional e técnica de currículo, a partir da teorização crítica, emergida ao final da década de 60, concentrou-se na análise das relações sociais, dando especial ênfase à dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades produzidas no interior da sociedade capitalista. Com a grande mobilização social efetivada pelos mais diversos segmentos e movimentos sociais, tornou-se manifesto que as reflexões acerca dessas desigualdades não poderiam ficar centradas apenas nas dimensões da categoria classe social. Era necessário, então, passar-se a refletir a partir, também, de outras dimensões categóricas, tais como as relações de gênero e de raça/etnia.

As primeiras análises voltadas para a complexidade destas relações (de gênero e de raça/etnia), que inter-relacionadas diversificavam e permitiam novas possibilidades do foco de análise, se concentraram, sobretudo, nas questões referentes ao acesso à educação e ao currículo. No caso específico das relações de raça/etnia, o principal objetivo era mapear e analisar os fatores determinantes no fracasso escolar de estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais considerados minoritários. Embora muitos destes estudos focalizassem os mecanismos sociais e institucionais que pudessem, de alguma forma, ser geradores deste fracasso, muitos também não buscavam questionar “o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos”.

A partir, entretanto, das análises pós-estruturalistas e da emergência do campo dos Estudos Culturais o currículo passou a ser visto como um discurso “enviesado”. Desta forma o texto curricular passou a ser entendido e problematizado como uma narrativa que também produz significados. Como ressalta Silva (1996), “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (p. 166).

Pensando que o corpo de um texto curricular está permeado por narrativas étnico-raciais e por narrativas nacionais, os/as teóricos do campo do currículo acreditam que tais narrativas podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. Assim, as identidades destes últimos grupos poderiam, frequentemente, ser tratadas como exóticas e/ou folclóricas. Neste sentido, o currículo se estabelece como uma narrativa racial.

Estando cruzadas pelas linhas do poder, as narrativas constituem-se em práticas discursivas importantes e poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado pelo e no currículo está unido àquilo que os/as estudantes se tornarão como seres sociais. Todavia, há que se ressaltar que, mesmo tentando estabelecer fixar identidades hegemônicas, os significados produzidos e transportados por estas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. Há um processo de luta e de contestação pelo significado e, também, pela narrativa. Isto significa dizer que, através das narrativas curriculares, identidades hegemônicas são formadas e fixadas, tanto quanto são questionadas, contestadas e disputadas.

Para Pinar (1993),

[...] quando reconhecemos que somos criaturas raciais, [...] nós reconheceremos que o currículo é uma ‘narrativa racial’. Nas representações de raça, diferença e identidade, o currículo escolar apresenta imagens sobre quem somos enquanto criaturas individuais e cívicas (p. 67).

O reconhecimento do currículo como um conjunto de múltiplas narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir a hegemonia de determinadas narrativas, que produzem, ou ajudam a produzir, identidades e subjetividades sociais também hegemônicas. Entender o currículo como uma narrativa racial, abre caminho para se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forjadas. Abre, ainda, a possibilidade de se construir outras narrativas diferentes, plurais e contra-hegemônicas que, muito provavelmente, poderão contribuir para o surgimento de novas identidades ou “identidades alternativas”.

A coleta de dados

Nesta pesquisa buscou-se analisar as propostas e as práticas curriculares de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Para tanto, foi selecionada uma escola levando-se em conta sua localização e as características de seus/suas alunos/as. Considerou-se que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, as escolas públicas recebem o maior contingente das crianças negras do país. Desta forma, os dados estatísticos mostraram que há uma maior concentração de pessoas de origem negra em escola estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio. Privilegiou-se essa instituição por entender que ela recebe um número significativo de alunos/as negros/as e mestiços/as¹³³, uma vez que se localiza em uma região de grande concentração de afrodescendentes.

A coleta de dados na escola apoiou-se na técnica da observação participante por se tratar de “*uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção*” (Denzim, 1978: 183 apud Lüdke & André, 1986: 28). O registro de caráter etnográfico, a partir de um diário de campo, favoreceu tal observação. Buscou-se presenciar o maior número possível de situações visando facilitar a análise e a compreensão das mesmas.

Como complementação da coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, o que permitiu uma maior flexibilidade na exploração das informações e dos dados. Procurou-se registrar/captar através de áudio, bem como através do registro em diário de campo, as motivações e sentimentos subjacentes àqueles indivíduos, de modo a enriquecer o objeto de análise.

A análise documental foi também contemplada, uma vez que se buscou investigar/considerar o material curricular formal (em especial, o projeto político pedagógico da escola e os sub-projetos trabalhados durante a observação) utilizado por professores/as e coordenadores pedagógicos para nortear sua prática cotidiana no contexto da escola.

O universo observado

No intuito de selecionar o universo a ser pesquisado, buscou-se, através de “visitas exploratórias”, conhecer um pouco da realidade do município de Belo Horizonte, no que se refere às características demográficas. A primeira necessidade era saber onde se encontra (local de moradia) a maior parte da população de ascendência negra e, conseqüentemente, sua concentração nas escolas públicas, uma vez que a política de educação local encaminha os/as estudantes para escolas próximas de suas residências¹³⁴.

Os dados obtidos, junto a órgãos ligados a Prefeitura Municipal, demonstraram que a maioria dos indivíduos afrodescendentes deste município vive, basicamente, em quatro

¹³³ Ver MIRANDA DE OLIVEIRA, Vanessa R. E. “*Currículo e Questão Racial nas Práticas Escolares*”. Dissertação de Mestrado. FaE/UFMG, 2002. 196p.

¹³⁴ A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH, através da Secretaria Municipal de Educação – SMED/BH, possui uma **política de regionalização** de estudantes, onde, após um prévio cadastramento das crianças/adolescentes por parte dos/as pais/mães (nas agências dos correios do município), estes/as são encaminhados para escolas públicas (municipais e estaduais) próximas a seu local de moradia.

micro-regiões do município. Todas estas regiões são classificadas pela Secretaria Municipal de Administração – SMAD, através de seu Índice de Qualidade de Vida Urbana – IQVU, como “bolsões de pobreza”, ou seja, como regiões que possuem pouca infraestrutura urbana e um baixo padrão de qualidade de vida para suas populações.

O estabelecimento de ensino selecionado para desenvolvimento da pesquisa é vinculado à Administração Regional Pampulha (uma das nove regionais que integram o sistema administrativo da cidade), localizando-se numa das quatro regiões mais pobres da cidade. Conforme relatado em seus documentos, tem sua origem datada na década de 80 e surgiu em meio a uma comunidade que ainda se estruturava e que era, basicamente, composta por uma população que anteriormente se encontrava em um acampamento de “sem-casas”¹³⁵. Oferece três níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – e funciona em três turnos – manhã, tarde e noite. No turno da manhã (primeiro turno), funcionam a Educação Infantil e as duas primeiras séries do Ensino Fundamental, que, na organização do Projeto Escola Plural, recebem o nome de 1ª, 2ª. e 3ª. séries do 1º. ciclo. No segundo turno (turno da tarde) são oferecidas todas as demais etapas do Ensino Fundamental: 2º. e 3º. ciclo, no caso da Escola Plural. O terceiro turno (noturno) é destinado aos/às alunos/as da Educação de Jovens e Adultos.

A escola contava, no período da observação, com um quadro de 65 (sessenta e cinco) profissionais docentes, distribuídos/as entre os três turnos. Deste montante de profissionais, 57 (cinquenta e sete) deles/as estão na atividade docente, em sala de aula, e oito desempenham a função de coordenadores/as. Outras duas profissionais ocupavam a posição de diretora e vice-diretora da escola. Atendia a 1.347 (mil, trezentos e quarenta e sete) alunos/as, distribuídos, também, entre os três turnos. A maior concentração de alunos/as é no segundo (491 alunos/as) e primeiro (476 alunos/as) turnos, respectivamente, por isso, nestes turnos a escola opera com sua capacidade total de turmas: 18 (dezoito turmas).

O currículo explícito como ponto de partida

Na primeira fase do trabalho optou-se por realizar algumas análises a partir de documentos levantados junto à escola (análise documental). Foram contemplados para esta primeira análise os seguintes documentos:

- **O projeto de trabalho da escola para o ano de 2001, apresentado pela coordenadora de turno em atividade;**
- **O Projeto Político Pedagógico da escola, que contempla a dimensão cultural (étnico-racial), concretizado no ano de 1997;**
- **O projeto de trabalho da escola para o ano de 2000, apresentado pela coordenadora da gestão anterior.**

Estes três projetos foram selecionados baseando-se em alguns pressupostos. Em primeiro lugar o Projeto Político-Pedagógico tem sido apresentado como a principal proposta de trabalho curricular do estabelecimento, sendo, segundo as profissionais da escola, “o principal eixo para a realização das atividades escolares”. Diante de tais

¹³⁵ Inclui-se nesse grupo indivíduos que por razões de exclusão social e econômica não possuem um princípio básico de cidadania: o de moradia. (Direito previsto na Constituição Brasileira de 1988).

argumentações poder-se-ia inferir, em primeira instância, que as questões e problematizações presentes neste documento permeiam a prática pedagógica cotidiana dos/as professores/as daquela instituição.

Partindo da consideração de que o currículo escolar “é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Vorraber, 1998), sendo, portanto um elemento discursivo constituidor de identidades particulares (Giroux, Apple, McLaren), acreditou-se que a partir das análises dos documentos em questão, em especial, da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, e do confronto destes com a prática cotidiana dos/as professores/as poder-se-ia perceber o projeto de indivíduo e de sociedade que ali se busca concretizar.

O trabalho foi direcionado para uma análise contemplou outros projetos (também chamados pelos/as docentes de *sub-projetos*) de incidência mais prática ou cotidiana, de acordo com as considerações dos/as próprios professores/as. Para eles/as, tais projetos são instrumentos (facilitadores) mais acessíveis, uma vez que proporcionam/fornecem elementos para a concretização do seu trabalho diário, pois apresentam características mais próximas de suas necessidades imediatas. Cabe aqui salientar que ambos os sub-projetos selecionados para a análise representam formas de currículos formais (uma declaração de intenções, uma sistematização prévia do trabalho a ser realizado)¹³⁶ tanto quanto o próprio Projeto Político-Pedagógico. Eles têm, no entanto, como afirmaram ambas as coordenadoras de turno (a anterior – na função de 1998 a 2000 – e a atual – a partir do ano de 2001), um caráter mais “operacional” que o referido projeto.

A análise destes três documentos mencionados apontou para certos aspectos norteadores do trabalho da escola, que puderam ser organizados em dois grupos distintos e que merecem ser destacados. Por um lado, os sub-projetos apresentam algumas características de trabalho *semelhantes*, uma vez que ambos defendem o trabalho coletivo dos/as profissionais docentes, contemplam atividades que visam à integração/participação da comunidade com a escola, privilegiam atividades que mobilizam os/as alunos/as em outros espaços que não só a sala de aula e sugerem a forma de organização das atividades, cuja culminância realiza-se em festividades escolares, através de rituais na escola¹³⁷.

Por outro lado, os sub-projetos apresentam características de trabalho *divergentes* em, pelo menos, cinco outros aspectos. Em primeiro lugar, o sub-projeto de 2000 resgata as idéias contidas no Projeto Político-Pedagógico, que tem como eixo a questão racial, dando ênfase à dimensão cultural e identitária da população escolar enquanto o sub-projeto de 2001 sequer menciona tal questão (abandona a dimensão cultural e identitária). Em segundo, o sub-projeto de 2000 tenta problematizar sua própria construção, apresentando argumentos que podem motivar/mobilizar o trabalho efetivo dos/as professores enquanto o sub-projeto de 2001 não problematiza esse aspecto e nem explicita preocupações com a adesão do corpo docente na

¹³⁶ É necessário enfatizar que, segundo a Teoria Crítica do Currículo, um currículo formal refere-se a todo material escrito utilizado no cotidiano da escola para a concretização das atividades escolares/pedagógicas (SANTOS & PARAÍSO, 1996). Neste sentido, um currículo formal contempla diferentes propostas de intenções, que podem vir a ser modificadas (e, normalmente, o são) na interação dos sujeitos (alunos/as e professores/as) em suas práticas curriculares cotidianas (currículo em ação). Documentos como a proposta curricular oficial (do Estado, do Município, etc), o Projeto Político-Pedagógico da escola, o plano de aula construído pelo professor/a, ou mesmo o livro didático adotado, são exemplos de currículos formais.

¹³⁷ McLAREN, Peter: 1996 e 1998.

concretização do trabalho. Outra característica divergente indica que o sub-projeto de 2000 tenta integrar, através de diversas temáticas, os diversos conteúdos escolares (disciplinas) enquanto o sub-projeto de 2001 fica centrado na integração apenas dos conteúdos de Português, Educação Física e Educação Artística.

O quarto ponto encontrado mostra que o sub-projeto de 2000 confere aos/às estudantes um “certo grau” de autonomia e participação no projeto e nas atividades, prevendo inclusive um trabalho final individual para cada um, e o sub-projeto de 2001 “determina” as atividades a serem desenvolvidas. Por último, o sub-projeto de 2000 propicia um trabalho mais intenso por parte dos/as docentes e discentes, justificado pelo tipo de atividades propostas e as necessidades exigidas para a concretização das mesmas, enquanto o sub-projeto 2001 propõe atividades menos intensas, com menores exigências para a sua efetivação, centrando-se em atividades denominadas (no próprio documento) “lúdicas”.

Nestas análises fica explicitado que, pelo menos nesses documentos, há um “abandono” gradativo do tratamento da temática racial no interior da escola, ligado ao fator tempo e às mudanças de coordenação. Este “abandono” pode ser evidenciado pelo teor das diferenças encontradas no conteúdo de cada documento. A partir dessa constatação, buscou-se descobrir, através das observações e entrevistas, como e porquê isto acontece.

Durante a observação de campo, pôde-se, também, constatar que na prática cotidiana de alguns/algumas docentes a questão racial tem sido, na maior parte do tempo, colocada em segundo plano. Em outras palavras, isto significa dizer que no trabalho pedagógico daqueles/as profissionais que ainda procuram, de alguma forma, enfatizar a dimensão racial, tal temática tem sido tratada como um tema de menor importância. Além disso, foi possível verificar, ainda, a existência de diferentes formas de negação da questão da diferença racial, por parte de alguns/algumas outros/as professores/as da escola, que preferiram abandonar, por completo, qualquer trabalho neste sentido.

Professoras militantes: mediadoras da temática racial?

Pelo que se pôde perceber, após a mudança de coordenação (2000/2001), o tratamento dispensado à questão racial nas práticas pedagógicas da escola foi, paulatinamente, sendo abandonado pelo corpo docente da escola. Durante as observações realizadas, observou-se que algumas professoras ainda conversavam sobre a temática, mas em situações e momentos muito específicos. Sabe-se que, em grande parte das instituições de ensino, o currículo tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas, excluindo e/ou negando outras culturas de menor prestígio e poder (Apple, Giroux, McLaren, Sacristán, Santomé). Em muitos casos, essas mesmas culturas são abordadas de forma estereotipada e/ou deformada, em situações particulares e específicas, como no caso das festividades esporádicas que, em geral, ocorrem no interior das escolas, coadunando com a categorização de Santomé (1995) sobre um *currículo turístico*. Para este autor, um *currículo turístico* é caracterizado por ser aquele que trata da temática da diversidade cultural no interior da escola de maneira superficial, em unidades temáticas isoladas e esporadicamente. Em geral, estas unidades temáticas estão associadas a uma data histórica e/ou comemorativa específica.

Na instituição de ensino investigada, a maior parte das atividades, durante o período de coleta de dados, ficou centrada apenas em aspectos triviais das culturas negras (*trivialização*), como, por exemplo, seus costumes alimentares, sua cultura popular tradicional (folclore), sua maneira de vestir, de celebrar ou dançar; e de forma desconectada da vida cotidiana das salas de aula e da vida social das crianças (“*O DIA DE...*”). No entanto, ainda que a escola tenha mantido a questão racial apenas em práticas muito localizadas, é possível inferir que a existência de um currículo formal, no caso o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, leva à permanente presença desta questão no interior da escola. Como ressaltou uma das professoras (branca) entrevistadas:

“De uma certa forma isso já é um caminho! [...] aquele professor que não quer nem saber do assunto, ele sabe que ele tem que pensar duas vezes em relação a qualquer posicionamento que ele tome porque já existe dentro da escola um grupo, um projeto, um pensamento em relação à questão racial. Então, ele sabe que é um assunto que querendo... ele querendo ou não, ele vai ter que... encontrar!”

É necessário, todavia, destacar alguns aspectos que, de certa forma, vieram a confirmar uma das hipóteses apresentadas no projeto de pesquisa. Seria de fundamental importância a presença de uma professora ou professor mais sensível à temática racial como mediador/a das práticas curriculares cotidianas para que estas se concretizassem de maneira mais linear e/ou frequente? De acordo com as observações efetivadas é possível afirmar que sim. Por que? Como relatado, a mudança de coordenação provocou mudanças significativas no desenvolvimento do trabalho da escola. Isto significa dizer que durante o período em que a coordenação ficou sob a responsabilidade de uma profissional mais sensível e interessada na problematização das questões raciais na escola, as práticas docentes estiveram mais centradas em discussões deste tipo. Ou seja, quando da existência de uma mediadora entre as/os professoras/es e o conteúdo ligado às relações raciais o grupo procurava desenvolver atividades que coadunassem com as idéias veiculadas no texto do Projeto Político-Pedagógico da escola, que tem por tema e nome “Projeto Identidade Cultural”.

Sabe-se que a ação supervisora (neste caso, a coordenação pedagógica) tem sido, nas teorizações e práticas educacionais, alvo de diversas críticas (Rangel, 1997; Garcia & Alves, 1987). Muitos/as autores/as e/ou educadores/as argumentam que o trabalho de supervisão pode ser um fator inibidor da autonomia do professorado. No presente caso, a coordenação mostrou-se necessária, o que não quer dizer que o desejável seja que questões como estas (sobre a temática racial) não sejam trabalhadas pelo (a partir) coletivo da escola.

Além das muitas diferenças e divergências encontradas na própria organização do currículo formal (os sub-projetos descritos e comparados), após a referida mudança de coordenação, todo o corpo docente passou, a desconsiderar muitas das

discussões que anteriormente foram realizadas naquela instituição de ensino. Neste sentido, uma professora (negra), quando interpelada sobre a necessidade de uma mediação, argumentou:

“A luta pra poder estar colocando esse projeto é muito grande! [...] Porque, igual você falou, existe uma questão da rejeição ao projeto e uma adesão. E isso, essa dicotomia, existe mesmo! [...] mesmo sendo um Projeto Político-Pedagógico da escola, a questão racial ainda é difícil de ser colocada dentro do ambiente escolar, por causa dessa rejeição em relação ao tratamento que deve ser dado a essa questão dentro da escola.”

Essa dificuldade dos/as docentes em tratar da dimensão racial no contexto da escola pode ter sido provocada por múltiplos e diferentes fatores. Entretanto, neste estudo pretende-se apontar algumas possíveis causas para o gradativo abandono no tratamento dessas questões, pelo menos nessa instituição.

Em primeiro lugar, existe uma dificuldade e/ou uma resistência dos docentes em trabalhar com “novas” temáticas, que não diretamente ligadas à “sua” área de conhecimento ou disciplina. Independente das características e do conteúdo dessas temáticas, os/as professores/as acreditam que para trabalhá-las eles/as seriam obrigados/as a adquirir e sistematizar novos conhecimentos, o que, ao que parece, não estariam dispostos/as a fazer. Dentro desta perspectiva e apoiando-se nas observações e entrevistas realizadas, pôde-se perceber que há, por parte da maioria dos/as docentes e, também, dos/as discentes, um grande desconhecimento sobre questão racial, como, por exemplo, sobre a história e os elementos culturais negros. Como ressaltou um professor (negro):

“Porque se eu abraçar um projeto assim [voltado para a dimensão racial], eu vou ter que pesquisar sobre isso, sabe? Eu vou ter que voltar, aquela coisa...”

O outro professor (branco) entrevistado, ainda afirmou:

“Infelizmente, muitos de nós não estão querendo estudar mais, não tão querendo ler, não tão querendo... é... ousar mais!”

Para Santomé (1995), “o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais” (p. 161). Assim sendo, pode-se inferir que qualquer atividade que exija um exercício, individual ou coletivo, no sentido de selecionar conteúdos como os que envolvam uma discussão de cunho multicultural, seria rejeitada. Este argumento poderia, talvez, justificar o não comprometimento e, até mesmo, o “desconhecimento” daqueles/as profissionais em relação ao conteúdo cultural das relações presentes no seu cotidiano de trabalho, isto é, na escola.

Um outro fator, que pode ter contribuído na decisão de pouco ou nada se trabalhar com tal temática, refere-se à dificuldade dos/as docentes em reconhecer e lidar com a diferença, uma vez que a escola, por tradição, veicula um discurso da igualdade que tende a homogeneizar os/as estudantes (Bernstein, Young, Forquin,

Giroux, McLaren), não considerando suas particularidades e especificidades. Sabe-se que a maior parte dos/as professores/as é formada a partir e no interior dessa lógica mais “tradicional” de escola e, portanto, possui expressivas dificuldades em pensar numa mudança de postura, principalmente se essa mudança implicar em considerar a diversidade e a diferença cultural (Sacristán, 1995), para, com isso, ter que buscar compreender outras formas de pensamento e de interpretação de mundo, a fim de modificar sua própria atuação profissional. Na instituição observada esse processo não é diferente. Apontando para este argumento tem-se a fala de uma das profissionais (negra) da escola:

“[...] quando você começa a discutir a questão racial você é obrigado a enxergar o outro. E se você é obrigado a enxergar o outro você tem que enxergar a cultura do outro, a... as outras maneiras que o outro tem de enxergar. E se você enxerga essas outras maneiras você sabe que você tem que mudar a sua forma de estar fazendo as interferências em relação a ele.”

Esta mesma docente ainda pontuou:

“Porque se você não enxerga como é que o outro enxerga as coisas é impossível você fazer interferências positivas de aprendizado, se você não consegue enxergar a outra forma que o outro tem de enxergar. E a questão racial, ela te obriga a pensar sobre isso, porque faz que você saia do centro da sua própria figura e enxergue o outro!”

Um terceiro aspecto que pode ser considerado como um fator desencadeante da displicência docente quanto ao conteúdo racial é a possível crença dos/as professores/as de que esta questão não deve ser tratada no interior da escola. Para alguns/algumas, como o problema da discriminação e da exclusão é um problema de abrangência social mais ampla, ele deve ser tratado em outros espaços que não a escola, caso dos movimentos sociais, mesmo que esta discussão apareça recorrentemente, como uma “nova” tendência, nas literaturas e produções educacionais mais recentes. Este argumento fica explícito no depoimento de uma das docentes (negra):

“[...] Então, aí vem aquele discurso que a escola não é o melhor lugar pra estar tratando essas questões... Essa questão tem que ser tratada nos movimentos sociais, a escola não é... Então, existe esse discurso, ainda, retrógrado e que, agora, em função dos Parâmetros Curriculares, em função da Escola Plural, em função de um tanto de documentos pedagógicos que estão aí pra postular isso dentro da escola... os professores já até... interiormente, esse discurso está presente, mas, exteriormente... eles sabem porque os documentos pedagógicos estão falando. Mas, eles ainda não assumiram a postura de estar colocando isso como essência... não só pra questão do alunado negro, mas, por uma questão da formação de todo o alunado brasileiro, em respeito às diferenças, na questão da convivência harmônica e fraterna num país como o nosso, que é pluriétnico, que é pluricultural, etc. Então, os professores ainda não conseguiram enxergar essa questão, né? Que o tratar da questão racial não é uma questão de negros [referindo-se aos movimentos negros], mas é uma questão de... de pluralidade mesmo, de respeito às diferenças...”

O quarto argumento, aqui apresentado como justificativa para a prática destes/as professores/as, volta-se para a dificuldade de grande parte dos/as docentes em perceber/reconhecer o pertencimento racial dos/as seus alunos/as. Muitos/as deles/as não conseguem, ou não se permitem, visualizar a ancestralidade negra dos/as estudantes e, muitas vezes, deles/as próprios/as. Este fator pode estar contribuindo para que um trabalho que parta das especificidades dos/as alunos/as, como propõe os documentos da Escola Plural, não ocorra. Se não se reconhece estes/as alunos/as como indivíduos afrodescendentes, como, então, trabalhar com esta temática em específico?

A dificuldade nessa classificação dos indivíduos negros foi encontrada em diversas falas das/os docentes. Estas falas foram bastante divergentes, especialmente, se comparadas às falas de professoras, que aqui optou-se por chamar, militantes. Uma destas professoras (negra) afirmou:

“Quando eu falava: “ô gente, eu acho que nós temos que pensar... nós temos que pensar em trabalhar em função disso porque aqui 90% dos alunos são negros.” As pessoas: “não! 40%!” A [nome de uma outra prof.] mesmo falava; porque no grupo tem pessoas que têm a voz mais... têm mais... parece que eles forçam mais, às vezes, o direito a estar falando e tal, né? Não é que ele tenha direito a fala, mas ele... ele vai impondo, impondo, impondo um monte de coisa e acaba que a voz dele sobressai sobre os outros. Aí, ela fala: “não!!! 40%! Nós não temos 90% não.” Quase que eu falei: “é 100%; e joga as professoras na rodada também, que aqui todo mundo é negro! Não tem como a gente tá fugindo dessa discussão não!” Não tinha esse reconhecimento.”

Em contrapartida, outro professor (negro) argumentou:

“A ligação com a ascendência negra é só, eu diria assim... consangüínea. Não tem uma identidade. Não tem um núcleo que sustenta a questão da origem, que sustenta essa questão do negro. A questão do negro aqui, ela não é relevante. Tem várias culturas aqui!”

Este foi um ponto bastante polêmico nos depoimentos recebidos. Acredita-se que esta polêmica advenha de todo o processo de negação da cultura e da história negras presente na sociedade brasileira, além da própria negação da aparência e da estética negra, ou seja, daquilo que o corpo negro socialmente representa (Nogueira, 1998). Ilustrando este argumento tem-se a fala de uma docente (negra):

“A gente não nasce negro, em função de toda negação que existe, até das próprias famílias em relação ao pertencimento racial. É tornar-se negro. Ser negro, especialmente pra mim, da forma que eu posiciono, é pertencer realmente a um grupo específico, eu não gosto de usar muito o termo etnia não, mas, é o pertencer a um grupo específico, que tem uma cultura diferenciada. E... esse ser negro no Brasil... ele implica em várias questões; uma delas muito sofrimento! Porque você tem que se colocar a todo o momento e, quando você se coloca como negra, você tem sérias de dificuldades em relação a isso, em relação às outras pessoas, né? Porque a todo o momento existe uma negação do ser negro no Brasil.”

Além disso, todo este processo envolveria não somente um reconhecimento do outro, mas, também, um reconhecimento de si mesmo/a.

“[...] se você se coloca negro, em alguns momentos, você serve de espelho pra que outras pessoas possam... também... ter que se enxergar negras! E elas não querem! Então, isso, de um certo modo, é um sofrimento pra outra pessoa, que tem que enxergar o espelho e não quer se enxergar, e..., de uma certa forma, é um sofrimento pra aquela pessoa que é o espelho, porque aquela pessoa que enxerga e não quer se enxergar e vê em você outro espelho, ela joga pra cima de você todas as frustrações e todas as questões... e você tem que ter muito equilíbrio pra poder tá entendendo essas questões e ver que, muitas vezes, a forma da pessoa te tratar, te negando ou te sendo, de alguma forma... de uma forma agressiva com você, em função da não aceitação dela própria. Então, tem... é um dos aspectos do ser negro...”

Um dos professores (negro) entrevistados demonstra a dificuldade nesse auto-reconhecimento:

“Eu não defendo bandeiras. Você entendeu? Eu aprendi comigo mesmo: se eu quero alguma coisa, eu não tenho... eu não posso ter cor. Você entendeu? No mundo hoje eu não posso ver isso. Eu tento passar isso pros meus alunos. [...] Então, eu penso assim. É uma outra forma de vivenciar esse problema! Não negá-lo. Você entendeu? Mas superá-lo. [...] Porque a única forma de eu sobreviver a determinadas coisas, mesmo num grupo assim [colegas professores/as, em sua maioria, brancos/as], você entendeu? Primeiramente, é não menosprezar o grupo. Entendeu? Mas, não ser inferior ao grupo. Pra eu chegar à eles. Eu consegui... isso aí independente de qualquer grupo. Eu consegui no meu grupo. E o que eu tenho me dignifica a estar noutros grupos. Você entendeu? É a única coisa que eu posso passar pra eles [alunos/as]. Agora, se é bom ou é ruim, eles é que vão saber. Eu posso dar, entre aspas, exemplos. De vida, que são sinceros; de prática de outras pessoas.”

O quinto e último fator, levantado neste estudo, está relacionado às relações de poder vividas entre os/as próprios docentes, que, de alguma forma, refletiram em todo a prática curricular efetivada na escola. Esse argumento poderia ser tomado como tendo um viés de análise, uma vez que nenhuma das professoras brancas interpeladas ofereceu pistas, nas entrevistas, sobre este assunto. Entretanto, baseando-se nas cenas observadas e nas narrativas de duas das professoras negras entrevistadas, optou-se por sustentá-lo.

O que se quer, de fato, explicitar é que determinadas posições no interior da escola, em geral, conferem algum *status* a quem as ocupa. Quando, então, a escola passou a discutir e trabalhar, mais efetivamente, com a temática racial e, em especial, com a temática negra, algumas professoras passaram a ocupar posições desta natureza. Ou seja, como o trabalho com tais temáticas exigiu respaldo em conhecimentos, para a maioria, desconhecidos, estas professoras passaram a ser as principais fontes para subsidiar as discussões e atividades desenvolvidas.

Assim sendo, a visibilidade atribuída aos trabalhos vinculados a essas “novas” temáticas projetou, também, as profissionais que por elas melhor transitavam. Os relatos, das docentes, que apontam para este argumento são, em certa medida, “carregados” de um tom emotivo e passional (até porque, a questão envolve as subjetividades e identificações dessas profissionais/pessoas). Todavia, é preciso considerar sua relevância e seu teor, uma vez que estas relações de poder são vivenciadas, cotidianamente, por muitos brasileiros e muitas brasileiras afrodescendentes, em seus locais de trabalho ou estudo. Segue, então, trechos dos referidos relatos:

“E eu me lembro, também, uma vez que o pessoal do CAPE [Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação/Secretaria Municipal de Educação] foi lá e falou assim: “eu quero discutir o projeto de vocês com vocês. Como é que é?” Aí, o pessoal falou assim: “ah! E tal...” A coordenação na frente... “Mas que idéia legal! De quem que surgiu essa idéia?” Não sei quê que falaram. Só sei que eu estava dentro da sala e na hora que o pessoal foi embora me disseram assim: “o CAPE teve aí discutindo o projeto com a gente.” Então, são coisas que a gente tem que fazer a leitura delas, porque fica parecendo que é muito pessoal, que eu to muito ofendida com isso, mas, na verdade, o quê que tava passando pela minha cabeça? Eu já sei que pelo fato de eu ser negra, de eu ter escrito esse projeto, eu não vou aparecer aqui. E tava na época de eleição pra diretora, que eu te falei. A mulher é branca, que colocava lente de contato azul... Então, assim: de todo jeito ela fez tudo pra esconder, realmente, o trabalho que tava sendo feito e que eu tava puxando.”

“Tudo isso num processo muito sofrido, porque a diretora abafava tudo... tipo assim... não queria isso, não queria aquilo, estava bagunçando a escola... e ficava desse jeito.”

“É um sofrimento porque tem aquele lado que você tem que posicionar-se o tempo inteiro, você tem que ta se colocando pra não deixar com que as pessoas te subjuguem, não deixar que as pessoas tem menosprezem... Você tem que ta o tempo todo se posicionando enquanto pessoa, pra que as pessoas percebam que você é consciente e que você sabe o quê que você ta fazendo, pra que as pessoas não te trate... parte das pessoas não te trate mal. Isso aí é um ponto que você tem o tempo inteiro! É engraçado que a minha irmã tinha uma

terminologia que ‘a gente tem que matar um leão a cada dia!’ Certamente! Principalmente o negro em ascensão! Porque quando você está, entre aspas, no seu lugar, você não incomoda muito não. Né? Então, se você está, entre aspas, no seu lugar, tudo bem... ‘Olha! Ela é ótima! Uma negrinha comportadinha, boazinha!’ Mas, se você sabe dos seus direitos, e sabe seus deveres, e sabe da sua competência, e sabe... aí, você já começa a incomodar. Porque você está, entre aspas, fora do seu lugar! Aí, você já tem o nariz arrebitado; aí, você já é metida, você é PRETENSIOSA... Porque você sabe dos seus limites e das suas potencialidades e sabe o quê que você pode fazer, o quê que você não pode. Então, é matar um leão a cada dia sim! Porque você tem que ta se posicionando o tempo inteiro, né?”

“As pessoas nunca aceitarão um presidente negro, por exemplo, aqui no Brasil! Por causa do pertencimento. [...] Pesa... pesa contra ele [possível presidente negro] o seu pertencimento racial.”

Obviamente, é necessário ressaltar que todos os cinco fatores levantados neste estudo, como possíveis causas para o abandono gradativo do trabalho pedagógico voltado para a problemática racial, estão/são sobrepostos e/ou justapostos nas práticas cotidianas daquelas/es docentes. Não se quer aqui atribuir qualquer juízo de valor que faça de um destes argumentos mais relevante que outro. De que qualquer modo, a partir dessas inferências e dos dados obtidos, pode-se afirmar que neste estabelecimento de ensino o trabalho com a temática cultural e racial negra tem sido concretizado *somente* a partir da mediação de professoras que, de alguma forma, acreditam na importância deste trabalho. Estas professoras, que aqui se chamou de militantes, embora tivessem ressaltado não estarem ligadas a qualquer grupo ou movimento de militância negra, foram os pilares das discussões e concretizações viabilizadas na escola observada.

Práticas cotidianas diferenciadas: a transgressão como solução?

Durante o processo de coleta de dados, uma questão tornou-se intrigante. Como se posicionava a profissional que anteriormente assumira o papel de mediadora, entre corpo docente, suas práticas e a temática racial, frente à mudança ocorrida no trabalho da escola? Seria possível que ela estivesse tentando viabilizar outras (novas) formas de ação? Como concretizar novas formas de atuação num

contexto, agora, pouco favorável? Buscando responder a estas questões procurou-se, então, acompanhar um pouco do trabalho desta docente.

Ao sair da coordenação, esta professora retornou à sala de aula. Antes, porém, ela levou ao grupo de professores/as do 3º. ciclo uma proposta de trabalho voltada para um grupo de estudantes que apresentavam variados problemas de aprendizagem. Estes/as alunos/as, apesar de se encontrarem nas últimas séries do Ensino Fundamental, tinham dificuldades de leitura e de escrita e, por isso, eram muito discriminados/as pelos/as colegas, além da discriminação sofrida pelo próprio corpo docente.

Anteriormente, até o ano de 1999, todos/as eles faziam parte de uma mesma turma, cuja “regência” nenhum/a dos/as professores/as gostava de assumir. A turma era considerada muito agressiva e problemática, sendo estigmatizada por grande parte da escola. Sob os protestos da, então, coordenadora pedagógica (a mesma professora de agora), a “solução” encontrada pelos/as professores/as para esta turma foi a uma espécie de “reenturmação”, onde todas as crianças foram distribuídas entre as demais turmas da mesma etapa (série). Obviamente, para os/as docentes a reorganização foi muito confortável, uma vez que podiam “passar por cima” das dificuldades daqueles/as meninos/as e seguir com o ritmo de trabalho que desejavam. Além disso, minimizaram, também, os problemas com a disciplina. O grande problema é que estes/as estudantes não conseguiam “progredir” com seus estudos, apesar de continuarem avançando no ciclo de aprendizagem.

Incomodada com esta situação a professora, ao abandonar a função de coordenadora (ela saiu por escolha dela mesma), propôs, então, o retorno dos/as alunos/as para uma mesma turma. Ela ficaria, diretamente, responsável pela turma e já tinha um plano de ação traçado. Plano esse que, como mencionado, foi apresentado aos colegas de trabalho. Segundo ela, todos/as acharam o projeto interessante, ressaltando que ela era “louca” de assumir um trabalho dessa natureza. Como ninguém se dispusesse a ajudá-la e nem mesmo a contestá-la ou sugerir outra intervenção, a turma pode ser formada.

Chamada de “turma projeto”¹³⁸, a sala foi organizada, sendo composta por vinte e uma crianças, dezoito afrodescendentes e três brancas. O projeto, ou plano de ação, desenvolvido dava ênfase à questão da alfabetização. Contudo, ele retomava algumas questões contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Entre elas, a discussão sobre a auto-estima dos/as discentes e a construção de sua identidade. Quando interpelada sobre a existência de uma problematização sobre a temática racial no projeto, a professora respondeu:

“Eu, na escola, não coloco que é um projeto com conotação racial. Nem posso colocar! Se ele já é rejeitado só pela aparência, assim... quando eles me vêem saindo... Professora negra e a meninada toda negra, e em função do que a gente representa na escola... imagine se eu coloco que é um trabalho com conotação racial? Aí é que o povo vai falar mesmo que eu to discriminando! Então, eu não

¹³⁸ “Turma projeto” é um termo comumente utilizado nas escolas públicas do município de Belo Horizonte. Simplificadamente, refere-se a uma turma específica, no interior da escola, que reúne alunos/as com dificuldades de aprendizagem e/ou com ritmos diferentes dos/as demais estudantes. Em geral, tem-se um/a professor/a responsável pela turma, bem como um projeto de trabalho específico. Não é uma prática “desejável” pela maior parte das/os profissionais da Rede Municipal de Ensino, no entanto, é bastante recorrente nas escolas.

coloco isso não. Mas, eu trabalho o tempo inteiro, o tempo todo com a conotação racial presente, porque eu tenho lá a maioria negra dentro de sala de aula!”

Não bastassem as mudanças já ocorridas, a coordenação pedagógica do estabelecimento observado passou por uma nova reestruturação e outras duas professoras assumiram o papel de coordenadoras. Uma delas ficou responsável pelas questões mais voltadas para o cotidiano pedagógico da instituição e a outra assumiu as funções ligadas à disciplina dos/as alunos/as. A nova coordenação, semelhantemente à anterior, também não buscou retomar qualquer das atividades ou discussões concretizadas na escola desde o ano de 1997 até o ano de 2000, discussões essas fortemente voltadas para a problemática racial. No entanto, durante esse processo de transição vivenciou-se no interior da escola um período bastante tenso entre as/os profissionais. O foco de tensão na escola estava diretamente envolvido com a prática da professora mencionada (ex-coordenadora/ até o ano 2000). Episódios registrados retrataram bem a situação. A partir destes episódios observados e da fala da própria professora pôde-se perceber que seu trabalho estava, de algum modo, “incomodando” o grupo docente e criando uma forma de mobilização no interior da escola. A grande questão que se colocava era: por que o trabalho desta profissional estava causando tantos “incômodos” nos/as demais professores/as?

Em parte, esta questão pode ser explicada pelas possíveis causas do abandono da temática racial nas práticas cotidianas das/os profissionais da escola, destacadas anteriormente. Isto significa dizer que o trabalho da professora (negra) responsável pela “turma projeto” adquiriu um certo prestígio entre a comunidade e os/as alunos/as, além de, como se pode apurar, entre alguns outros grupos ligados ou não à Prefeitura Municipal (como a Regional Pampulha). Este prestígio pode estar contrariando algumas pessoas, no interior da instituição, que não acreditaram nem no trabalho e nem na capacidade da colega em fazê-lo. Mas, no entanto, o projeto pareceu estar obtendo excelentes resultados com as crianças.

Algumas evidências deste bom resultado estão na postura dos/as próprios/as estudantes no contexto da escola. Além dos avanços relativos à aprendizagem, no caso na alfabetização, a questão da negritude (sentimento de pertença ao grupo negro e/ou afrodescendente) está bem delineada em suas falas. Em um dos eventos (seminário contra a violência¹³⁹) da escola, quando a direção perguntou se algum/a dos/as aluno/as gostaria de se manifestar, um menino desta turma foi ao microfone e relatou o quanto era importante para ele e os/as colegas a existência daquele projeto e o quanto estava grato à sua professora por ter acreditado nele. Conversando com este estudante, pôde-se saber que tanto os/as alunos/as como suas mães estavam muito preocupados com a possibilidade de extinção do projeto. Preocupação justificada pelo segundo episódio relatado.

Na fala da professora também foi possível perceber o alcance do trabalho que ela vem empreendendo. Em especial, buscou-se perceber como a sua prática tem atingido a construção do sentimento de pertença (negritude) das crianças. Ela afirma:

“Eles se posicionam negros sim! Agora, já questionam até com um pouco mais de argumentos. Porque, primeiro, eles falavam: ‘ah! Sou preto sim! Não sei o que.

¹³⁹ A escola promoveu este ano (2002) um seminário para discutir o problema da violência urbana e, ao mesmo tempo, instruir os/as alunos/as e seus/suas pais/mães para como tentar evitá-la.

Não sei o que!’ Mas, não tinham como... como se posicionar... Agora, não. Eles se colocam, se posicionam!...”

A professora credita o mérito de seu trabalho, principalmente, ao modo como interage com as crianças e ressalta:

“Uma questão difícil, em relação às especificidades da criança negra, é a questão que ela encontra mesmo a discriminação dentro da própria sala de aula. Dentro da sala de aula, com os próprios colegas e com o próprio professor, que, muitas vezes, ele nega essa discriminação que ele faz; ele nega porque ele ignora a discriminação que ele faz. Ele não sabe que ele ta discriminando e ele discrimina. Quando as relações de afeto são diferentes, não adianta falar que não porque são, não é? Então, não é só uma questão de fala de cada um.”

A partir destes dados reflete-se sobre a relevância de trabalhos semelhantes a esse. Até que ponto atividades não diretamente ligadas a todo o corpo docente de um estabelecimento de ensino seriam eficientes para sensibilizar/mobilizar o grupo de profissionais de uma escola para a temática racial? Será que através de práticas diferenciadas e/ou práticas transgressoras se conseguirá avançar na discussão multicultural no interior das escolas?

Considerando que, como argumenta Popkewitz (1992; 1997), os nossos discursos devem ser lidos como produtos/produtores de determinadas “epistemologias sociais” que ordenam, formulam e modelam a realidade a nossa volta, mas, que não tem sentido fora dela, o próprio depoimento da professora aponta para uma resposta a este questionamento:

“Eu acho que não tem termo [transgressão] mais interessante do que esse! Porque a transgressão é a melhor coisa pro avanço! Porque só se avança através da transgressão! Porque se todo mundo achar que ta tudo correto, ta tudo certo, você não avança! As pessoas que transgridem é em função de avançar.”

Sem respostas definidas e/ou definitivas para tais questionamentos, considera-se que o relato desta professora pode, de alguma forma, contribuir para que muitos/as educadores/as repensem suas práticas e seu cotidiano de trabalho no âmbito das escolas:

“O momento, principalmente, o momento de entrada dessa criança [negra] na escola e, principalmente, a questão da alfabetização, que é... essa experiência só se aprende com uma relação de afetividade muito grande... Se não existir a relação de afetividade essa criança tem dificuldade de aprender. Porque não é só uma questão técnica. O aprendizado da leitura e da escrita não é só uma questão técnica. Ela passa fortemente pela questão da afetividade. Eu falo que a alfabetização é artesanato de carinho. E é mesmo! A criança só aprende primeiro pela relação de afetividade, depois ela consegue pegar o técnico pra poder decifrar código. [...] em relação a qualquer criança. E é mais difícil em relação à criança negra porque essa relação de afetividade é diferente com ela. Ela é estigmatizada, ela é discriminada, a relação de afetividade com ela é diferente. Não é? Então, no momento que a criança negra está entrando na escola é um grande desafio pra ela!

Porque nesse momento ou ela vai ver confirmado... tudo o que ela já sentiu... em relação ao que as pessoas fazem com ela, porque a escola ainda é... o grande juiz pra todas as pessoas. O que a escola fala é a grande verdade. Então, ou ela vai ver confirmadas essas questões: 'olha, eu sou inferior mesmo!' 'Olha, eu não sou legal mesmo!' 'Olha, eu não sou bonita mesmo!' Porque, se a escola confirmar isso, isso pra ela vai virar verdade. Ou um momento em que ela vai jogar por terra todas essas coisas construídas que estão na cabeça dela. 'Olha, não é bem verdade não porque a minha escola não ta falando bem isso não!' 'Olha, a minha escola colocou de outro jeito!' 'A minha escola... eu não enxergo na minha escola...' 'Se eu não fosse bonita eu não estaria representada nos cartazes, eu não estaria nos livros...' Não é? 'A professora não me receberia tão bem, os meus colegas não me aceitariam tão bem.' É um momento de afirmação ou de negação! E o quê que ta acontecendo com essa criança negra na escola quando ela entra pra escola, quando ela chega pra escola? Ela: 'Ta vendo?' É uma confirmação de tudo aquilo que... a sociedade já vem colocando pra ela. Porque ela não se enxerga na escola, ela não se vê retratada na escola, os colegas todos discriminam, a própria professora... essa relação de afetividade não é legal! Então, é preciso que se enxergue as especificidades dessa criança negra nessa escola! Pra que ela possa, realmente, cumprir o seu desenvolvimento normal de aprendizado. É essencial essa coisa!"

Considerações Finais

Esta investigação procurou problematizar e analisar alguns elementos da prática pedagógica cotidiana de uma escola pública de Ensino Fundamental, identificando continuidades, rupturas, avanços e/ou permanências relacionadas à inclusão e à exclusão cultural e racial. Através da análise de algumas orientações curriculares em relação à questão das desigualdades raciais e do posicionamento do corpo docente, buscou-se verificar a persistência ou não de mecanismos de discriminação e exclusão nas propostas e atividades adotadas pela escola. Como destaca Giroux (1999: 48):

“O conhecimento e o poder estão juntos não apenas para reafirmar a diferença, mas também para interrogá-la, para abrir considerações teóricas mais amplas, separar suas limitações e apresentar uma visão de comunidade em que as vozes dos alunos definem-se em termos de suas formações sociais distintas e de suas esperanças coletivas mais amplas.”

Apoiando-se neste argumento, acredita-se que a problematização e o questionamento de determinadas práticas escolares, chamadas de “tradicionais”, podem fornecer valiosos elementos para um redimensionamento na atuação do professorado, que tem, muitas vezes, ao longo da história da educação, negligenciado os interesses dos/as alunos/as, não lhes “permitindo” se manifestar e, ao mesmo tempo, serem ouvidos/as.

Se já é sabido que relações de poder permeiam as experiências escolares diárias, faz-se necessário que se reflita sobre elas, para assim questioná-las e combatê-las, a fim de transformá-las. Neste sentido, a reflexão pode partir das dificuldades e das possibilidades na construção de currículos que abordem as diferenças de raça, de

origem, de gênero, entre outras. É imprescindível, para tanto, que se pense sobre como estas *vozes ausentes* podem contribuir no planejamento e no desenvolvimento do trabalho docente, e como os ensinamentos e as aprendizagens contribuam na tarefa de se transformar as relações de poder, de dominação e de controle que presentes na escola e na sociedade.

Diante desses argumentos, acredita-se que as discussões sobre “as culturas negadas e silenciadas” (Santomé, 1995), deveriam ser incorporadas ao trabalho pedagógico escolar, visando assim uma construção de uma *pedagogia nova* (Garcia, 1995) que pudesse articular a cultura do/a aluno/a com a cultura da escola, sem, no entanto, hierarquizá-las.

Como pode ser observado através desta análise, a temática racial ainda é um assunto muito difícil de ser abordado na escola. Apesar dos muitos documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou a Proposta da Escola Plural, que versam sobre a questão, na prática, essa discussão envolveria, ainda, muitos outros elementos para que seja de fato incorporado às práticas docentes cotidianas.

É necessário lembrar que representações sociais e relações de poder, presentes em diversos segmentos sociais, estão fortemente arraigadas e cristalizadas no “imaginário coletivo”, através dos muitos mitos construídos (Munanga, 1999). Talvez, por isso, para alguns/algumas, problemas como a questão racial, que na sociedade brasileira enfrentam sérios obstáculos, sejam dificilmente resolvidos *apenas* em locais como a escola. Isto não significa dizer, entretanto, que a escola não seja um local privilegiado de discussão, problematização e mobilização da sociedade. Ao contrário, é preciso enfatizar o papel da escola e do currículo na constituição de uma nova forma de organização social, com um viés multicultural crítico (McLaren, 1997), que viabilize a “resolução” de problemas tão complexos e tão profundamente enraizados na história cultural e social do Brasil.

Como destacou Garcia (1995), “*há que se reconstruir a identidade da criança afro-brasileira, quando ela entra na escola. E, antes disso, e para que a reconstrução possa efetivamente acontecer desde a pré-escola, há que se reconstruir a identidade da professora (e futura professora) afro-brasileira [...].*” (p. 132).

A educação multicultural tem enfrentado inúmeros desafios. A complexidade do cotidiano escolar (Alves & Garcia, 2000) e as dificuldades do trabalho docente são alguns dos entraves na concretização deste trabalho. Ao analisar as práticas de uma escola pública alguns outros elementos que pode, de alguma forma, corroborar na dificuldade de um trabalho neste sentido, puderam ser explicitados/comprovados.

Não se pode perder de vista que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade e que, por isso mesmo, a transformação exigirá uma mudança de postura de todos/as. É fundamental que, por parte dos/as docentes, haja uma reflexão sobre o “peso” dado, pela escola, aos “conteúdos historicamente acumulados” (Forquin, 1993); sobre as práticas consolidadas e enraizadas, que não vêm permitindo uma mudança de hábitos; e, principalmente, sobre as dificuldades em perceber a relevância da questão racial para o trabalho cotidiano da escola. Afinal, como destacam Gonçalves & Silva (1998), a transformação dos currículos, assim como das relações sociais, deve ser feita a partir de conhecimentos centrados na cultura.

Além da reflexão docente, é muito importante que cada um/a (negro/a ou não) reflita sobre suas próprias dificuldades em reconhecer o outro e perceber-se a si

mesmo/a. Como menciona Pinto (1993), a busca de afirmação da identidade negra, necessita, sobretudo, do empenho em mostrar um/a negro/a participante, engajado/a politicamente e capaz de lutar pelos seus direitos. Assim, torna-se indispensável que, de algum modo, haja uma movimentação no sentido de se produzir “novos conhecimentos” no âmbito da escola. O apoio pedagógico de órgãos oficiais, sejam locais, regionais ou nacionais, obviamente contribuirá para que esta movimentação ocorra, contudo, o esforço de educadores/as, da comunidade e, talvez, dos Movimentos Sociais Negros, é imperativo para que as mudanças se consolidem.

Para concluir, poder-se-ia argumentar que a temática racial tem muito a contribuir para a construção de um currículo e, conseqüentemente, de uma escola mais democrática, que aborde as diferenças e as lutas cotidianas por uma sociedade mais justa (Garcia, 1995). Um projeto cultural e social de transformação das relações sociais existentes, muito provavelmente, será um projeto de luta contínua.

Bibliografia de Referência

- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- APPLE, Michael. *Política Cultural e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas: Papirus, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p. 114-143.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos – SP: Editora da UFSCar, 1997. p. 17-30.
- GONÇALVES, Luiz Alberto. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado) – FaE/UFMG.
- _____ & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças – O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antiracismo no Brasil. In: *Novos Estudos Cebrap*, n. 43, nov., 1995, p.26-44.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

- LIMA, Ivan C., ROMÃO, J. & SILVEIRA, S. M. (orgs.). *Negros e Currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN, 1997.
- McCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- _____. & CRICHLON, W. (orgs.). *Race, Identity and Representation in Education*. New York and London: Routledge, 1993.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.
- MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MUGANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, Isildinha. *As significações do corpo negro*. Tese de doutorado em Psicologia. São Paulo: Faculdade de Psicologia/USP, 1998.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina*. Texto apresentado na XX Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação). Caxambu-MG, setembro de 1997.
- PINAR, William F. In: *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.
- PINTO, Regina Pahim. *Raça e educação: uma articulação incipiente*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, n. 80, 1992.
- _____. *Multiculturalidade e educação dos negros*. Cadernos CEDES, São Paulo, 1993.
- POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p. 82-113.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p.159-177.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. & PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996. p. 33-39.
- _____. & LOPES, J. S.M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: Questões Atuais*. São Paulo: Ed. Papirus, 1998, p. 29-38.
- _____. & NOGUEIRA, Maria Alice. Dicionário Crítico da Educação: Exclusão/Inclusão Escolar. *Presença Pedagógica*., 1999.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil IV*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo: Papirus, 1993. p. 24-34.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p.190-207.

_____ (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TURRA, Cleusa & VENTURI, Gustavo (orgs.). *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995.

WEST, Cornel. *Questão de Raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

