

Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro

Marcus Vinicius da Fonseca
Patrícia Maria de Souza Santana
Cristiana Vianna Veras e Eliane Botelho Junqueira
Júlio Costa da Silva
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e
Regina Pahim Pinto (Organizadoras)

São Paulo, 2001



Ação Educativa

anped

Apoio:



Fundação Ford

Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação

Rua General Jardim, 660 - Vila Buarque
01223-010 - São Paulo - SP - Brasil
Fone/Fax:(11) 3151-2333
E-mail: acaoeduca@acaoeducativa.org
Home-page: www.acaoeducativa.org

Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação — ANPEd

R. São Francisco Xavier, 524 — 10º andar — sala 10 014/2 – Bloco C – Pavilhão João Lyra Filho
20 550.013 — Rio de Janeiro — RJ — Brasil
Fone: (21) 234-5700 — Fax: (21) 284-4350
E-mail: anpeduc@uol.com.br
Homepage: www.anped.org.br

I Concurso Negro e Educação

Organização

ANPEd
Ação Educativa

Apoio

Fundação Ford

Comissão Organizadora

Maria M. Malta Campos
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Regina Pahim Pinto
Sérgio Haddad

Comitê científico

Fúlvia Rosemberg
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Luiz Claudio Barcellos
Maria Malta Campos
Marília Pinto de Carvalho
Marília Pontes Sposito
Nilton Bueno Fischer
Regina Pahim Pinto
Sérgio Haddad

Projeto gráfico e diagramação

Capa: Samuel Ribeiro Jr
Miolo: Miro Nalles
Revisão: Orlando Joia

Sumário

Apresentação.....	5
Formação de pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação <i>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto.....</i>	7
As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil <i>Marcus Vinicius da Fonseca.....</i>	11
Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte <i>Patrícia Maria de Souza Santana.....</i>	37
Raça e gênero na trajetória educacional de graduandas negras da Unicamp <i>Júlio Costa da Silva.....</i>	53
Estudantes negros e a transformação das faculdades de direito em escolas de justiça: a busca por uma maior igualdade <i>Cristiana Vianna Veras e Eliane Botelho Junqueira.....</i>	73

Apresentação

É com grande satisfação que a Comissão Organizadora do I Concurso Negro e Educação traz a público resultados de pesquisas realizadas no contexto desta iniciativa (1999-2000), promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e pela Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, com o apoio da Fundação Ford.

O Concurso buscou, entre outros objetivos, incentivar linhas de pesquisa na área e, sobretudo, propiciar condições para formar pesquisadores. Nesse sentido, foi dada prioridade a projetos de candidatos com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa, dando-se ênfase a questões pouco exploradas na área. Os selecionados tiveram um ano para desenvolver suas investigações.

Os quatro trabalhos selecionados para esta coletânea são uma contribuição importante para a cada vez mais atual discussão sobre as desigualdades sociais, particularmente quanto à escolarização do segmento negro. Essa discussão vem colocando para a sociedade brasileira questões que há muito tempo são debatidas no âmbito do movimento negro, e que começam a ser cogitadas pelos formuladores de políticas públicas.

Cada um dos autores apresenta o resultado de seu estudo (com a precisão possível para um iniciante) de forma simples, às vezes em tom coloquial, sem entretanto simplificar a complexidade das questões abordadas. Os leitores poderão verificar a relevância dos resultados encontrados e a contribuição inegável de cada um dos trabalhos aqui apresentados para o conhecimento na área.

O primeiro trabalho, *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*, de Marcus Vinicius Fonseca, é um estudo de caráter histórico sobre a educação de crianças negras, no contexto da promulgação da Lei do Ventre Livre, de 1871. Desvenda os embates travados entre os que defendiam os interesses dos proprietários de escravos e aqueles que lutavam para que as crianças, filhas de escravas nascidas livres, tivessem uma educação que as preparasse para a vida livre.

O segundo, intitulado *Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*, de Patrícia Maria de Souza Santana, analisa projetos pedagógicos e outras iniciativas, em escolas públicas daquela cidade, visando à discussão das relações raciais no Brasil, bem como o conhecimento e a valorização da cultura e da história dos negros. O estudo mostra que tais iniciativas são mais numerosas do que se costuma pensar; revela também a influência direta, muitas vezes solitária, de professores negros.

O terceiro estudo, *Estudantes negros e a transformação das faculdades de direito em escolas de justiça: a busca por uma maior igualdade*, foi elaborado por Cristiana Vianna Veras¹. Analisa a transformação do perfil dos estudantes de direito, em termos raciais e sociais, num universo tradicionalmente conservador e homogêneo, levantando

¹ Em colaboração com Eliane Botelho Junqueira, sua orientadora nesta pesquisa.

do a hipótese de que tal transformação poderá contribuir para formar futuros operadores de direito mais conscientes da desigualdade social e mais próximos da realidade brasileira.

O quarto trabalho, *Raça e gênero na trajetória educacional de graduandas negras da Unicamp*, de Júlio Costa da Silva, analisa depoimentos de alunas negras da Unicamp sobre sua trajetória educacional desde o ensino fundamental, discutindo especificamente as discriminações e preconceitos que as atingiram e a maneira como reagiram a tais situações. Seu estudo, em que se destaca a riqueza dos depoimentos, articula raça e gênero, e indica que as mulheres, pela posição que ocupam, são mais sensíveis ao preconceito e à discriminação.

O volume é aberto com um texto introdutório (*Formação de pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação*), onde as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto, a quem coube coordenar o processo de desenvolvimento do Concurso e as atividades dele decorrentes e que organizaram esta coletânea, tecem considerações sobre a formação de pesquisadores e, de modo geral, sobre os limites e possibilidades que se apresentaram no contexto desta iniciativa.

A Comissão Organizadora

Formação de Pesquisadores no Contexto do I Concurso Negro e Educação

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto²

A iniciativa de organizar o Concurso Negro e Educação visava a suprir lacunas de pesquisa sobre o tema, bem como incentivar a formação de pesquisadores. Mais do que financiar projetos, buscava-se estimular a criação de linhas de pesquisa e, sobretudo, apoiar pesquisadores iniciantes.

Para dar formato ao Concurso, colher sugestões e debater a pertinência de suas proposições iniciais, a Comissão Organizadora realizou, em 1998, um seminário para o qual foram convidados pesquisadores da área, negros e não negros, muitos deles militantes do movimento negro. Entre as várias sugestões, foi destacada a necessidade de o Concurso se constituir em um processo formativo, prevendo-se, para tanto, várias atividades, bem como a presença de um orientador para acompanhar o desenvolvimento de cada um dos projetos de pesquisa a serem apoiados.

A primeira edição do Concurso teve significativa acolhida, o que mostrou a validade da iniciativa. Ao todo, foram recebidos 171 projetos abordando os mais diferentes aspectos do tema. Destes, 135 foram submetidos à seleção, tendo sido escolhidos dez, conforme previam as normas³.

O processo seletivo contou com a participação de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores experientes na área das relações raciais, relacionada ou não à educação. A seleção final foi feita pelo Comitê Científico, o qual procurou seguir critérios rigorosos do ponto de vista científico e, ao mesmo tempo, considerar os limites de projetos de pesquisadores iniciantes, muitos deles, até então, autodidatas em pesquisa.

Dentro ainda do espírito formativo do Concurso, o Comitê julgou conveniente que tanto os proponentes selecionados como os não selecionados tomassem conhecimento das sugestões e críticas constantes dos pareceres sobre os projetos, pois se entendia que essa medida poderia colaborar para a formação dos candidatos.

Tal providência pareceu bastante acertada, a julgar pelos depoimentos de alguns com quem tivemos contato, sobre a importância de conhecerem os pontos a reformular ou a aprofundar nos projetos. Houve inclusive quem, com base nas sugestões, refez seu projeto, tendo este sido selecionado para curso de mestrado. Nesse sentido, o empenho do Comitê em dialogar e encorajar os candidatos ofereceu elementos para que os candidatos dessem continuidade a seus esforços.

Os dez contemplados, além de contarem com a orientação de um pesquisador experiente durante o desenvolvimento de sua investigação, tiveram a oportunidade de

² Respectivamente, professora da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

³ Os demais, 36 projetos, não foram a julgamento por não preencherem as normas do Concurso.

debatê-la com os colegas e com o Comitê Científico, em dois seminários de formação. Durante o período de duração da pesquisa, elaboraram um relatório parcial e um final, os quais foram avaliados pelo Comitê Científico e, quando necessário, reformulados.

Nesse processo de acompanhamento e avaliação, instaurou-se um diálogo bastante fecundo entre o Comitê Científico e os bolsistas, no que diz respeito ao encaminhamento do projeto, à metodologia escolhida, à maneira de abordar o tema e de tratar os dados. A possibilidade de ouvir e de conversar com os membros do Comitê Científico, muitos deles autores citados pelos bolsistas em seus trabalhos, encorajou-os na complexa tarefa que tinham pela frente. Foi também estimulante ouvir os colegas sobre seus próprios trabalhos bem como ter a oportunidade de opinar sobre a pesquisa dos outros.

Confrontando-se as observações sobre os projetos feitas pelo Comitê Científico durante o primeiro seminário de formação com o resultado expresso nos relatórios finais, observaram-se progressos significativos por parte da maioria dos bolsistas. Isso ficou evidente na preocupação e no empenho em precisar conceitos, delimitar o tema estudado e encaminhar a pesquisa de modo mais pertinente, articulando as questões enfrentadas com as referências teóricas. Em resumo, a maioria conseguiu aperfeiçoar o trabalho do ponto de vista teórico e metodológico. Observaram-se ainda esforços de contextualização do objeto de análise, apoiando-se em bibliografia de caráter teórico ou histórico.

Os relatórios finais elaborados pelos participantes certamente demonstraram avanço na experiência de pesquisar. No entanto, a despeito dos progressos e dos resultados promissores, as ponderações e recomendações dos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos projetos demonstram que não só há aspectos a serem aperfeiçoados em trabalhos futuros bem como dificuldades a serem superadas pelos pesquisadores iniciantes e enfrentadas por seus formadores.

A primeira delas diz respeito à construção do corpo teórico. Nem sempre fica claro, em todas as suas dimensões, para um pesquisador iniciante e que tem o prazo de um ano para realizar seu trabalho, o que seja o corpo teórico de uma pesquisa. Muitas vezes ele o confunde com revisão da literatura na área, não chegando a formular os conceitos com precisão; falta-lhe indicar a sua sustentação teórica. Na maior parte dos casos, embora os bolsistas tenham entendido o corpo teórico como uma referência para organização de sua pesquisa, não conseguiram fazê-lo dialogar suficientemente com os dados coletados. Da mesma forma, em alguns casos, na construção do corpo teórico e da metodologia, diferentes linhas teóricas e abordagens metodológicas foram utilizados de modo indiscriminado.

Merece também destaque a dificuldade de os bolsistas organizarem os dados coletados na perspectiva dos objetivos e do corpo teórico construído, para que fossem analisados. Com isto se quer dizer que, embora os relatórios finais aprovados não tenham apresentado falhas sérias de consistência, alguns dos dados deixaram de ser explorados em dimensões significativas ou interessantes.

Ainda quanto à análise dos dados, um problema freqüente, nem sempre superado totalmente, foi a não distinção entre as opiniões próprias do pesquisador e as dos

sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, na discussão dos resultados em face da literatura, confundiram-se, em certos momentos, julgamentos formulados com base em vivências ou opiniões do pesquisador com aqueles que poderiam ser elaborados, como fruto de reflexão a partir do corpo teórico da pesquisa.

Quanto à metodologia, cabe lembrar que, em alguns casos, apesar de ter sido escolhida a metodologia adequada ao problema e à questão de pesquisa, houve alguma inabilidade ou falta de compreensão de suas exigências, a fim de bem aplicá-la.

Uma outra dificuldade foi superada na primeira fase da pesquisa, mas, dada a freqüência com que se manifestou no conjunto de projetos submetidos ao Concurso, convém destacar: a não distinção entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção. Grande parte dos proponentes é composta de negros, preocupados em solucionar problemas que seu povo enfrenta e, nesse sentido, tentaram, com seus projetos, buscar uma forma de combater o racismo, as discriminações, buscar reconhecimento e respeito e criar melhores condições de vida. Para tanto, propuseram intervenções sem articulá-la com a pesquisa. Haveria uma investigação no seio da intervenção? A partir de uma pesquisa, previa-se a realização de uma intervenção? A pesquisa se destinaria a avaliar e ou acompanhar uma intervenção?

Cabe ressaltar que o Concurso se constituiu numa oportunidade de aprendizagem também para o Comitê Científico. Além de tomarem ciência das inquietações dos candidatos e de facetar a problemática racial que merecem ser investigadas, os seus membros tiveram que definir critérios de avaliação e acompanhamento que, sem comprometer a excelência científica e acadêmica do processo de pesquisa, levassem em conta diferentes experiências e áreas de formação.

Finalmente, tudo indica que o Concurso contribuiu para a visibilidade do tema, tendo mobilizado um grande número de interessados, provenientes de várias partes do país e que, quiçá, em outras circunstâncias, não teriam a oportunidade de externar suas idéias e, tampouco, vê-las desenvolvidas e avaliadas. Com certeza muitos dos limites e dificuldades anteriormente mencionados poderão ser superados no decorrer das atividades do II Concurso Negro e Educação, já em andamento.

As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil

Marcus Vinícius Fonseca*

Resumo

Pesquisa de caráter histórico. Focaliza os anos em que vigiu a Lei do Ventre Livre (1871-1888). Recorre a documentos oficiais, principalmente do poder legislativo do Império e do Ministério da Agricultura, assim como a manifestações de intelectuais do período. Examina as práticas educacionais dirigidas aos afrodescendentes nascidos livres de mães escravas. Indica que havia uma consciência sobre o valor da educação como elemento de inclusão social no processo de superação do escravismo, não obstante ter predominado a tendência a não incluir os filhos livres de escravas nos benefícios da instrução.

Introdução

Este artigo resulta de pesquisa de caráter histórico¹ (Fonseca, 2000), cujo marco temporal encontra-se circunscrito nas últimas décadas da escravidão (1871 a 1888). Seu objetivo é analisar a relação entre abolição da escravidão e educação dos negros, tal como foi concebida durante o processo de superação do escravismo no Brasil.

O ponto de partida é a Lei do Ventre Livre, de 1871, segundo a qual as crian-

ças nascidas de mulheres escravas passavam a ser consideradas de condição livre. É em torno dessas crianças que encontraremos um conjunto de experiências no que tange à educação dos negros no Brasil. Trata-se do reconhecimento da necessidade de se estender aos negros a educação escolar, ou moderna, pois, como salienta Justino Magalhães (1996), a escolarização é um dos principais aspectos do processo de modernização da educação.

Para avaliar essas experiências educacionais utilizamos como fonte de pesquisa os debates relativos à elaboração da Lei do Ventre Livre, a documentação do Ministério da Agricultura no que diz respeito à sua execução e, finalmente, algumas obras que consideramos importantes no cenário das discussões sobre a abolição da escravidão no Brasil.

Dessa forma, o presente texto divide-se em duas partes: a primeira, discute o surgimento da questão educacional no contexto do processo de construção e execução da Lei do Ventre Livre; a segunda, analisa o caráter inovador desse processo, demonstrando a diferença entre as concepções educacionais que surgiram em meio à abolição e a forma como a questão era tratada anteriormente.

*Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Orientadora: Cynthia Greive Veiga.

A Lei do Ventre Livre e a educação

Os anos de 1850 a 1888 foram marcados por um intenso debate sobre a abolição da escravidão, sendo o ano de 1871 um dos momentos capitais, dado que se discutia a libertação das crianças nascidas de escravas — a libertação do ventre, como se costumava dizer na época.

A característica mais importante dessa discussão diz respeito ao fato de atacar a única fonte legal de entrada de novos escravos no país. Desde a proibição do tráfico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres escravas continuava a introduzir trabalhadores cativos em terras brasileiras. Libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e, assim, essa instituição estaria com seus dias contados. Não havendo novos escravos, o trabalho servil passava a ser um problema geracional e seria eliminado à medida que as gerações nascidas no cativo desaparecessem completamente².

Essa proposta de cunho geracional foi uma manifestação clara da intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual, concepção que pode ser percebida claramente na argumentação do juriconsulto e historiador Perdigão Malheiros, um dos principais defensores da libertação do ventre como forma mais conveniente de se acabar com a escravidão no Brasil:

Para se obter a extinção completa da escravidão, é preciso atacá-la no seu recanto, que entre nós não é hoje senão o *nascimento*. Cumpre, portanto, declarar

que são livres todos que nascerem de certa data em diante ... esta emancipação do ventre, esta liberdade dos filhos, importa a grande justiça da revogação do odioso e injustificável bárbaro princípio mantenedor da perpetuidade da escravidão, o celebre *partus sequitur ventrem* deve ser a pedra angular da reforma. (Malheiros, 1976 [1867], p. 156, grifos do autor).

Portanto, a pedra angular da reforma proposta por Perdigão Malheiros deveria ser a quebra do princípio herdado do direito romano segundo o qual *o parto deveria seguir a sorte do ventre*. Impedir o nascimento de novos escravos colocaria a escravidão em xeque e garantiria o seu fim em algumas gerações, permitindo aos senhores de escravos uma transição gradativa para o trabalho assalariado.

Foi também Perdigão Malheiros o primeiro a perceber as implicações da relação entre a abolição da escravidão e a educação. Já em 1867, formulava a seguinte pergunta: "*que educação devem receber essas crianças que se tornarão os futuros cidadãos do Império?*":

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as es-

² Nos debates sobre a libertação do ventre encontramos uma interessante correlação entre o nascimento e a morte como elementos considerados responsáveis pelo fim da escravidão no Brasil. Nesse sentido, determinar que as crianças nascidas de escravas seriam de condição livre encontrava um complemento na morte das gerações de trabalhadores cativos. Isso porque, depois de 1871, ninguém mais nasceria escravo no Brasil e, à medida que as gerações anteriores fossem morrendo, a escravidão terminaria quase que naturalmente.

colas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos. (idem, *ibidem*, p. 162)

Na perspectiva apresentada por Malheiros, a libertação do ventre e a educação são articuladas de forma clara, sendo que a educação chega até mesmo a ser tratada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo. Portanto, em meio às discussões que começavam a difundir a idéia e a necessidade de estabelecer a libertação das crianças nascidas de escravas, educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade.

No entanto, a articulação entre abolição e educação - tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre - não foi colocada em destaque para proteger as crianças que nasceriam livres. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres.

Ao recuperarmos os debates que ocorreram no parlamento em torno do projeto de lei que pretendia acabar com a escravidão das novas gerações nascidas de escravas, esse posicionamento fica explícito. Percebe-se a intenção de se atribuir uma obrigação aos senhores quanto à educação dessas crianças, embora acompanhada de

algumas restrições. No parecer da comissão responsável pela leitura do projeto de lei apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 1870, isso fica evidente na medida em que a intenção de se atribuir aos senhores das mães a responsabilidade por uma educação, incluía, *sempre que possível*, a instrução elementar:

Art. 7º — Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar (Câmara dos Deputados, 1874, p. 27).

Afirmar que os senhores das mães *sempre que possível* deveriam proporcionar às crianças a instrução elementar era algo extremamente vago e não representava nenhuma garantia de que eles assumiriam a função de ampliar o conteúdo da educação dessas crianças. Legislar sobre o *sempre que possível* é muito mais uma intenção do que necessariamente uma determinação; a possibilidade, ou o *sempre que possível*, é algo muito subjetivo para ser abarcado pelos nexos causais que motivam uma lei.

A despeito disso, pode-se considerar que alguns setores que atuavam no parlamento tentaram criar na lei uma brecha para forçar uma mudança de atitude dos senhores em relação às novas gerações provenientes da prole das escravas. Trata-se do reconhecimento da necessidade de submetê-las a uma educação mais ampla como forma de preparação para a vida livre.

Mesmo os opositores do projeto de libertação do ventre reconheciam e atri-

buíam uma importância fundamental à educação. Porém, a responsabilidade de educar era vista como um problema, pois é evidente que os senhores não estavam dispostos a assumir tal compromisso em relação aos filhos de escravas. Os setores mais afinados com os interesses dos proprietários de escravos estavam atentos para que essa obrigação não viesse a recair sobre os senhores das mães.

Essa posição manifesta-se no próprio Parecer enviado à Câmara dos Deputados em 1870. Ela exprime a consciência dos representantes dos interesses dos senhores de escravos de que a libertação do ventre não poderia vir associada a uma mudança efetiva do *status* das crianças que nasceriam livres.

Um dos pareceristas, deputado Rodrigo A. Silva, manifesta-se contra o artigo que deixava margem à interpretação da obrigatoriedade por parte dos senhores de providenciar instrução elementar para as crianças que nasceriam livres. Além da defesa explícita do direito dos proprietários agrícolas o deputado argumenta que a atribuição educacional (a instrução elementar) estabeleceria duas formas de conduta dos proprietários no exercício do seu poder: uma, para os escravos, que poderiam ser tratados como de costume; outra, para as crianças nascidas de escravas que, além de serem consideradas livres, deveriam ser objeto de novas práticas educacionais:

Se o patrono tem obrigação não só de criar e tratar dos filhos de suas escravas, como pessoas livres, mas também de dar-lhes a educação que devem ter os cidadãos em tais circunstâncias o projeto nesta parte além de vexatório,

é inexecutável ... Introduzido nestes estabelecimentos dois sistemas, um severo e disciplinar para os escravos e outro de harmonia teremos constituído para os proprietários uma posição rodeada de embaraços, tão cheia de obrigações e de ameaças, que eles jamais aceitarão por vontade própria (Câmara dos Deputados, 1874, p. 99 ³).

A educação tornava-se, assim, um ponto de discordia, pois dividiria as práticas que regiam o mundo do trabalho, à medida que conferia um novo *status* às crianças nascidas livres de escravas. Significaria também, de acordo com Rodrigo A. Silva, que essas crianças poderiam ser retiradas do trabalho produtivo para receberem instrução, o que não só afetaria os lucros dos senhores, como despertaria o descontentamento entre os escravos que não possuísem esse benefício.

As posições em relação à educação manifestas nos debates parlamentares expressam um antagonismo: de um lado, era ressaltada a necessidade de educar as novas gerações que nasceriam livres no cativeiro; de outro, educá-las significava contrariar os interesses imediatos dos proprietários de escravos, que não estavam dispostos a aceitar uma mudança efetiva na condição desses indivíduos, tidos como os futuros trabalhadores do país.

O ponto de chegada da disputa envolvendo a educação foi a forma como a questão se materializou no texto da Lei 2040 — popularizada com o nome de Lei do Ventre Livre — que estabeleceu uma sutil distinção entre *criar* e *educar*.

Segundo essa lei, todas as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871

³ A publicação referente ao Projeto de Lei apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1870, utilizada nesta pesquisa, data de 1874.

passavam a ser consideradas de condição livre, porém, deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães. Quando atingissem essa idade, o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos — podendo inclusive durante todo esse período utilizá-lo como trabalhador —, ou o entregaria ao Estado, mediante uma indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis)⁴.

Quanto às crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente *criadas*. As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua *criação* e *educação*. Portanto, a distinção entre *criação* e *educação* isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, *educadas*⁵.

Enfim, de acordo com a Lei do Ventre Livre, as que nascessem de escravas poderiam ser criadas ou educadas, ou melhor, poderiam ser submetidas aos mesmos padrões de educação que vigoravam durante a escravidão, caso ficassem sob a posse dos senhores de suas mães, ou poderiam ser expostas a uma outra forma de educação, mediante a qual seriam preparadas para a vida como seres livres, caso fossem entregues ao Es-

tado. Qual foi o destino das crianças nascidas de escravas após 1871? Foram elas *criadas*, ou *educadas*? Permaneceram sob a posse dos senhores, ou foram entregues ao Estado? Essas questões são fundamentais para sabermos como foi encaminhada a questão educacional em meio ao processo de abolição do trabalho escravo.

A educação na vigência da Lei do Ventre Livre - A análise do processo de execução da Lei do Ventre Livre revela que a educação passou a ser um dos aspectos importantes do discurso e da ação do poder público em relação às crianças que nasciam livres e, aos negros, de um modo geral.

Nesse sentido, percebe-se até 1879 um esforço para se construir uma estrutura educacional que possibilitasse a educação das crianças entregues ao Estado. Esse ano — em que as primeiras crianças nascidas livres completariam oito anos e poderiam ser entregues ao Estado ou retidas nas mãos dos senhores — constituiu-se um marco para se avaliar a ação do governo e para o próprio entendimento da educação dos negros no contexto do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil.

No relatório do Ministério da Agricultura de 1872, já aparecem referências a iniciativas que buscavam articular a educação e o processo de abolição da escravidão:

... pendem de decisão do governo duas propostas para criação de companhias

⁴ Nesse sentido, essas crianças se tornariam livres somente após os 21 anos, o que, como ressalta Mattoso (1988), consiste em uma escravidão disfarçada.

⁵ De acordo com a concepção que estamos utilizando, tanto as crianças que permaneceram sob a posse dos senhores como as que foram entregues ao Estado foram educadas. O que diferia era a forma como eram educadas. Podemos considerar como principal elemento dessa distinção o fato de que não se exigia aos senhores de suas mães submetê-las a instrução elementar.

destinadas à alforria de escravos e educação dos menores livres, filhos de mulher escrava, que senhores das mães tiverem abandonado, e ao aproveitamento de seus serviços por meio de contratos e parcerias. (Ministério da Agricultura, 1872).

No ano 1873 persistia a mesma intenção:

O movimento emancipador continua a manifestar-se espontaneamente, já pela generosidade individual, já pelos esforços coletivos de associações organizadas para esse fim em diversas cidades do Império, manifestando-se tanto por alforrias, como pela instrução que procuram difundir entre os escravos. (Ministério da Agricultura, 1873).

Esses relatórios indicam que imediatamente após a aprovação da Lei do Ventre Livre as propostas para constituição de associações para a educação das crianças nascidas livres de escravas começavam a ser apresentadas e eram bem acolhidas pelo Ministério da Agricultura. Esse órgão do governo do Império via nessas associações a possibilidade de recolher as crianças, pois o governo não possuía uma estrutura capaz de recebê-las e, muito menos, estava disposto a criá-la sob sua inteira direção e responsabilidade. O caminho para realização de parcerias particulares revelava-se, assim, como o mais conveniente a ser tomado.

Foi esse o encaminhamento que vigorou até 1879, sendo que o Ministério da Agricultura passou a tomar iniciativas com o objetivo de incentivar o surgimento de associações que pudessem arcar com a educação das crianças, filhas de escravas, nascidas livres. No relatório do Mi-

nistério da Agricultura de 1876 esse propósito está explícito:

Os dois anos e poucos meses que nos separam do prazo fixado no Art. 1º da Lei de 28 de setembro (Lei do Ventre Livre) bastam, seguramente, para a expedição das providências necessárias ao cumprimento das obrigações incumbidas ao Estado pelo Art. 2º parágrafo 4º Um dos alvitre que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asilos agrícolas, adotados com bom êxito, em outras nações para a educação dos menores. Num país, como o Brasil, em que a agricultura definha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excelente resultado de aumentar o número dos bons lavradores (Ministério da Agricultura, 1876)

Na documentação do Ministério da Agricultura há referências a várias dessas associações. A partir de 1872 há informações anuais sobre o *Imperial Instituto Fluminense de Agricultura* que, segundo o relatório do próprio instituto, tinha sob sua responsabilidade o primeiro asilo agrícola da América do Sul, fundado em 1869, ou seja, em meio ao debate para a aprovação da Lei do Ventre Livre.

No ano de 1873, o governo, por intermédio do Ministério da Agricultura, firmou contrato com o agrônomo Francisco Parentes, para que fosse fundado no Piauí um estabelecimento agrícola destinado à educação de ingênuos⁶ e libertos: o *Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara*. Essa parceria está estabelecida em um contrato pelo qual o governo entregava a Francisco Parentes quatro fazendas para que a educação dos ingênuos e libertos fosse reali-

⁶ Terminologia herdada do direito romano; é a denominação atribuída às crianças nascidas livres de escravas. Para uma análise da aplicação desta terminologia neste caso, ver: Fonseca (2000)

zada. São os seguintes os seus termos: "educará física, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871 ... proverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos." (Contrato, 1874).

Data do mesmo período a criação da *Colônia Orphanologica Izabel*, localizada em Pernambuco, e destinada a educar órfãos e "filhos livres de mulher escrava". Encontramos, ainda, no relatório do Ministro da Agricultura de 1876, referências a duas instituições na província do Pará, o *Colégio de Nossa Senhora do Amparo* e o *Instituto dos Educandos Artífices*. Essas duas instituições paraenses, segundo o relatório, seriam avaliadas quanto à possibilidade de virem a receber as crianças nascidas livres de escravas. Mas tudo indica que não lhes foi alocada verba do governo do Império, pois não encontramos qualquer referência a respeito nos anos seguintes. Caso recebessem algum recurso público, deveriam enviar, anualmente, informações ao Ministério da Agricultura.

No período posterior a 1879, entretanto, observa-se um refluxo na política do Ministério da Agricultura no sentido de fomentar o surgimento de associações que se voltariam para a execução do que foi definido pela Lei do Ventre Livre em relação à educação das crianças nascidas de escravas.

Esse recuo pode ser explicado pela maneira como a questão começou a ser tratada no âmbito do Ministério da Agricultura a partir de 1876. Os anos mais próximos ao momento em que a primeira geração de beneficiados pela Lei do Ventre Livre completaria oito anos são acompanhados por uma certa apreensão,

pois os gastos ficariam a cargo do Estado e poderiam comprometer o orçamento:

Aproxima-se o termo do prazo marcado no art. 1º da Lei de 28 de Setembro para opção dos senhores das mães entre os serviços dos menores e a indenização pecuniária, em títulos de renda. Posto seja de presumir que a maioria dos senhores preferir concluir a educação começada, a troco dos serviços do menor até 21 anos de idade, cabe ao governo imperial cuidar, desde já, dos meios necessários ao desempenho daquela obrigação. (Ministério da Agricultura, 1876).

Essa declaração do Ministro da Agricultura é ambígua, pois demonstra uma certa confiança em relação ao fato de que os senhores das mães iriam optar pela manutenção das crianças como mão-de-obra ou completar a educação iniciada em meio ao cotidiano da escravidão; no entanto, também manifesta uma certa apreensão quanto à reação desses senhores no que diz respeito à possibilidade de acionarem o Estado para receber a indenização de 600\$000, mediante a entrega das crianças para que este completasse a sua educação.

O receio que perpassa essa posição cercada de ambigüidades era justo, pois se os senhores abrissem mão dos menores, o governo do Império poderia se ver em meio a um problema de grandes proporções. De um lado, o Estado teria de mobilizar recursos para indenizá-los; de outro, teria que se ocupar da educação das crianças que estivessem sob sua responsabilidade, o que exigiria não só recursos, mas também a fiscalização das instituições responsáveis pela educação dos menores.

O número de crianças que se encontravam em condições de serem liber-

tadas conforme a definição da Lei 2040 justificava essa preocupação. Segundo estimativa contida no relatório de 1878, em 1879 o país teria 192.000 crianças nascidas livres de escravas.

Se todas essas crianças fossem entregues ao Estado, haveria um colapso na organização financeira e burocrática do governo do Império, pois não só acarretaria a mobilização de enormes recursos para a indenização dos senhores, como não haveria associações em número suficiente para recebê-las.

A mobilização no sentido de consultar as províncias quanto à existência de associações e recursos - como aliás ocorreu, segundo o relatório de 1876 -, era uma necessidade para efetivar a preparação de uma infra-estrutura mínima de enfrentamento da situação que passaria a vigorar após 1879:

Por estimativa que fundo nos dados coligidos em começo de 1877, julgo poderem ser avaliados em 192.000 os ingênuos existentes ao completar a lei oito anos de duração, o que dá a média de 24.000 para cada ano. Ainda quando, pois, só a sexta parte venha ser entregue ao Estado terá este de receber anualmente 4.000, durante oito anos que começarão a correr de 28 de setembro próximo.

Naquela hipótese, minimamente, de ter o Estado de receber 4.000 ingênuos anualmente durante o período de 8 anos, seria por este lado de 5.184:000\$000 [5,184 milhões de contos de réis] o sacrifício pecuniário, si a renda dos títulos houvesse de ser contada desde o começo de cada ano, e não do dia em que se efetuar a entrega do menor chegado á idade marcada pela lei (Ministério da Agricultura, 1878).

O quadro apresentado pelo Minis-

tro da Agricultura vem cercado de preocupações e de incertezas quanto ao impacto que o elevado número de crianças poderia gerar na estrutura do governo imperial, tanto no nível financeiro — estimado em 5,184 milhões de contos de réis para um período de oito anos — quanto em termos de responsabilidade pelo encaminhamento e educação das crianças:

Mais a educação daqueles do que o resgate destes deve, quanto a mim, preocupar os poderes públicos. Basta atender a que, dentro de oito anos, terá o estado recebido 32.000 educandos, de sexo idade e aptidões diversas, na sua quase totalidade analfabetos e muitos trazendo os germens dos vícios e das más inclinações para que se advirta como este novo ramo do publico serviço requer especiais cuidados e avultadas despesas. (Idem).

Nesse sentido, não deveriam ser poupadas despesas para a constituição desse novo ramo dos serviços públicos, pois tratava-se de algo fundamental preparar os futuros trabalhadores e combater *os vícios e más inclinações* que essa clientela traria das senzalas, ou da sua condição de negros "escravizados". A partir desse quadro, o ministro sugere o seu plano:

Convém, a meu ver, estimular por meio de auxilio pecuniário, proporcional ao número de ingênuos que lhes hajam de ser entregues, a organização de sociedades que se constituam com determinados requisitos, fixados em especial regulamento, sejam elas meramente filantrópicas, sejam industriais. Mediante contrato de locação de serviços, celebrados perante os juizes de órfãos e sob sua inspeção executado, podem alguns menores ser confiados a empresa ou a particulares, de reco-

nhecida idoneidade, obrigando-se aquelas e estes a dar-lhes educação.

Por fim, cumpre fundar, sobre plano modesto, asilos agrícolas e industriais, onde recebam os ingênuos, ao par com instrução elementar e religiosa, a lição prática do trabalho.

Combinando este e vários meios que podem ser desenvolvidos, à medida que a experiência trouxer o seu conselho, não é para mim duvidoso que a despesa com a educação dos ingênuos será compensada pelos seus resultados. (Idem).

No entanto, no relatório do ano seguinte o ministro⁷ muda radicalmente de opinião, alegando que não havia necessidade de o Estado se antecipar, mas de moldar a sua ação a partir da prática dos senhores de escravos. Isso porque muito provavelmente, no ano 1879, nenhuma criança foi entregue ao Estado:

A este respeito já tive ocasião de manifestar o meu parecer, quer quanto ao modo de colocar os mesmos menores, quer quanto à escrupulosa fidelidade com que o governo entende dever cumprir para com os proprietários o preceito legal. Penso agora como então, que impraticável seria estabelecer desde já um plano único e definitivo, antes que a prática vá demonstrando qual a média dos menores entregues ao Estado, e quais por tanto os meios devam ser preferidos para assegurar-lhes convenientemente colocação. (Ministério da Agricultura, 1879).

Essa mudança de posição que o Ministro Cansansão de Sinimbu demonstrou entre o relatório de 1878 e o de 1879,

pode ser explicada pelos dados que encontramos no relatório de 1885. Seis anos após a primeira geração de crianças completar a idade que possibilitaria ao senhor fazer a escolha entre ficar com o menor ou entregá-lo ao Estado, o número total de crianças nascidas livres de escravas existentes em todo o Brasil era de 403.827. Dessas, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado em troca da indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis). Uma quantia insignificante, 0,028% do número total de crianças nessa situação, o que indica que a quase totalidade das crianças nascidas livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores escravos. Ou seja, uma educação que transcorria no espaço privado, onde a atribuição dos senhores era de *criar* os menores, sem nenhuma obrigação de prestar contas a respeito dessa criação.

A relação entre crianças nascidas livres de escravas e a infância desvalida – 1879 a 1888

O número de crianças entregues ao Estado ficou abaixo de qualquer expectativa, o que levou a uma mudança de perspectiva quanto à ação do governo em relação às associações que receberiam as crianças nascidas livres de escravas. No período posterior a 1879 ainda encontramos registros de novas associações dessa natureza. No entanto, elas não são apresentadas com a mesma preocupação que as anteriores e tampouco receberam os mesmos incentivos financeiros, sendo que algumas, provavelmente, sequer foram contempladas com algum auxílio, pois seus nomes são apenas citados nos relatórios.

Entre as instituições que surgiram

⁷ No período que tomamos para análise, havia uma rotatividade muito grande entre os titulares da pasta que competia ao Ministério da Agricultura. Os ministros mudavam praticamente de um ano para outro. Porém nos anos de 1878 e 1879 o titular permaneceu o mesmo, foi ele o Sr. José Lins Vieira Cansansão de Sinimbu.

nesse período de refluxo da questão da educação dos ingênuos podemos citar a *Colônia Orphanologica Blasiana*, fundada no ano de 1881, no Município de Santa Luzia, Província de Goiás, que recebia dos cofres públicos apenas a quantia de 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais. Nada que se possa comparar ao que foi destinado às instituições surgidas antes de 1879, como, por exemplo, a *Colônia Orphanologica Izabel*, situada em Pernambuco que, em 1877, firmou contrato com o governo no valor de 36:000\$000 (trinta e seis contos de réis) por um período de três anos, ou seja, uma média de 12:000\$000 (doze contos de réis) anuais.

As demais instituições do período posterior a 1879 localizavam-se no Ceará, Minas Gerais e Rio de Janeiro. São elas, respectivamente: a *Colônia Orphanologica Cristina*, sobre a qual há notícias da fundação, em 1880, e das suas atribuições, a educação de crianças pobres, vítimas da seca; a *Colônia Orphanologica de Nossa Senhora do Carmo do Itabira*, sobre a qual também encontramos pouquíssimas informações. Registra-se apenas que foi fundada em 12 de outubro de 1884, por João Baptista da Cachoeira na sua fazenda, sendo destinada a órfãos e menores; e, por último, o *Asylo Agrícola Isabel*. Esse asilo, fundado no Rio de Janeiro, oferece algumas pistas quanto ao destino da educação dos ingênuos no período posterior a 1879.

Ao contrário da *Colônia Orphanologica Blasiana*, da *Colônia Orphanologica Nossa Senhora do Carmo* e da *Colônia Orphanologica Cristina* que, de acordo com os relatórios, receberam um pequeno auxílio do governo, ao *Asylo Agrícola Isabel*, criado em outubro de 1886, foram destinados 10:000\$000 (dez

contos de réis), quantia muito superior à das demais instituições fundadas no mesmo período. Em parte, esse fato se explica pela sua localização no Rio de Janeiro, o que lhe dava um certo grau de influência junto ao governo e, também, por estar vinculada a uma instituição que tinha um amplo projeto para o tratamento da questão da infância desamparada. O *Asylo Agrícola Isabel* era apenas o primeiro de uma série de cinco que seriam criados pela *Associação Protetora da Criança Desamparada* para o atendimento à infância desvalida. Mas esse é só um aspecto desse favorecimento que a instituição recebeu. Consultando documentação a seu respeito podemos deduzir como foi encaminhada a questão das crianças nascidas livres de escravas durante esse período.

Não há qualquer informação nos relatórios dos ministros da Agricultura sobre a educação dos ingênuos como uma função prioritária do *Asylo Agrícola Isabel*. Entretanto, recorrendo a outras fontes, percebe-se que essa era, pelo menos teoricamente, uma das suas finalidades. A circular de 1886, que informa sobre sua criação, refere-se claramente às crianças nascidas livres de escravas:

Velar pela educação da geração que cresce e sobretudo a das crianças privadas do sustento de seus protetores naturais, como foi produzido pela lei de 28 de setembro de 1871, é um objeto de importância incontestável... O número destes infelizes não é pequeno; as medidas tomadas a este respeito pelo governo o provam, assim como o fato de ver as diferentes autoridades recorrerem à generosidade dos particulares para que elas os acolham. Mas estas medidas não são suficientes porque, entre outras razões, não há um plano regular seguido com perseverança. Dar-lhes hábitos de trabalho e gosto pela

agricultura, fonte primeira da riqueza do país, inculcando-lhes ao mesmo tempo os sólidos princípios da primeira educação, parece ser a tradução fiel do sentimento nacional. (Apud: Almeida, [1889] 1989, p. 247).

Como se observa no documento, a educação das crianças nascidas livres de escravas estava no centro das preocupações e era apresentada como um problema que precisava ser enfrentado com uma certa urgência. A circular questionava o fato de se recorrer à “generosidade” de particulares, alegando a necessidade de um plano regular seguido com perseverança. Ou seja, questionava ações tidas como “filantrópicas” e lembrava a responsabilidade do Estado no sentido de financiar e tratar do problema da infância, da qual a questão dos ingênuos era apresentada como elemento integrante. O Estado deveria não só financiar como apoiar a execução de um plano educacional destinado a criar nessas crianças o hábito e o gosto pelo trabalho na agricultura, “fonte primeira da riqueza do país”.

No entanto, pelo menos em relação às crianças nascidas livres de escravas, não é o que se vê se levarmos em conta os relatórios dos ministros da Agricultura. De 1871 a 1884, apenas 113 crianças foram entregues ao Estado e, destas, apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas.

Tendo sido o Rio de Janeiro um dos últimos redutos do escravismo no Brasil (Costa, 1982), é possível imaginar que os senhores que ficaram de posse das 82.545 crianças as utilizavam nos mais variados serviços e que dificilmente as

enviariam a instituições como o *Asylo agrícola Isabel* para serem educadas.

O mais provável é que a questão das crianças nascidas livres de escravas foi equacionada concomitantemente ao problema das crianças desamparadas e utilizada como retórica para a ação da *Associação Protetora da Criança Desamparada*. Isso porque o verdadeiro desamparo dessas crianças encontrava-se na própria Lei do Ventre Livre, que as manteve na condição de “escravas” ao permitir que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta delas em todas as regiões do Império, inclusive na província do Rio de Janeiro. A criação do *Asylo Agrícola Isabel* não encontrava justificativa nas estatísticas relativas às crianças nascidas livres de escravas no Rio de Janeiro. Como vimos, elas se encontravam de posse dos senhores de suas mães sendo, portanto, “amparadas” pela escravidão. O que justificava a criação dessa instituição era o problema das crianças desamparadas oriundas de vários estratos sociais da população livre do Rio de Janeiro. Esse sim, um problema de proporções consideráveis e que passava a fazer parte dos debates da época⁸.

Nesse sentido, o posicionamento assumido pelos dirigentes da *Associação Protetora da Criança Desamparada*, angariando fundos junto ao Ministério da Agricultura, oferece alguns indícios para que se possa compreender como a educação dos ingênuos, progressivamente apresentada durante todo período dos anos de 1870 como uma dimensão importante do processo de superação do trabalho escravo, tornou-se, a partir da opção generalizada dos senhores de retê-

⁸ Ver Marcílio (1998)

las sob sua posse, um problema da infância desamparada. Ao contrapormos a forma como a questão aparece na circular de criação do *Asylo Agrícola Isabel* e nas estatísticas do Ministério da Agricultura sobre a Província do Rio de Janeiro, percebe-se que ela tornou-se uma retórica que objetivava chamar a atenção para os problemas da infância e para a responsabilidade do Estado, pois este foi um dos principais gestores da Lei do Ventre Livre e era o responsável legal pelas crianças que não ficassem retidas nas mãos dos senhores.

A forma pela qual foi criado o *Asylo Agrícola Isabel* no Rio de Janeiro, onde a questão da educação dos ingênuos não tem uma especificidade, mas é utilizada como um elemento retórico para caracterização dos problemas relativos à infância, é, de certo modo, o ponto de chegada das instituições que surgiram antes de 1879. Se, por um lado, o *Asylo Agrícola Isabel* nasce em 1886 equacionando o problema das crianças nascidas livres de escravas com a questão da infância desamparada, por outro, as instituições que surgiram durante os anos de 1870, tratando a questão dos ingênuos como um problema específico e relativo à escravidão, tiveram também na questão da infância desamparada seu ponto de chegada nos anos de 1880.

De fato, após essa data, as instituições que surgiram antes de 1879 começaram a ser tratadas de forma bastante específica nos relatórios do Ministério da Agricultura. A apologia em relação às mesmas cede lugar a um discurso que recorrentemente apontava a crise pela qual elas passavam.

A opção generalizada dos senhores de reter as crianças e, conseqüentemente, a perda ou a diminuição em proporções

significativas dos auxílios financeiros concedidos pelos cofres públicos, fizeram com que essas instituições entrassem em crise, passando a viver tempos difíceis que contrariavam as expectativas positivas que acompanharam o seu surgimento, no início dos anos de 1870. Elas não receberam as crianças nascidas livres e passaram a ter na infância desamparada seu público alvo.

Após 1879, a tendência era a de igualar o problema dos ingênuos e da infância desamparada. É o que sugere uma artigo com o título "Escravos Livres", publicado em um periódico carioca, *O Echo Social*:

... Sabemos que a lei de 28/09/71 manda que se prepare casas de educação para os ingênuos,... se os nossos fazendeiros tornaram-se suspeitos para educar os ingênuos.... decerto em piores casos estão para educar aqueles que são entregues pelo Juízo de Órfãos, com pena de serem agarrados pela polícia, caso fujam desta escravidão forçada. Convença-se o público que a medida tomada sobre estes meninos é para suprir as fazendas dos 'senhores potentados' dos braços da lavoura, sendo os menores obrigados a trabalhar junto com a turma de escravos sujeitos ao vergalho dos feitores (Apud: Martinez, 1997, p. 81).

O fato apontado pelo jornal do Rio de Janeiro, segundo o qual os senhores de escravos ambicionavam mais do que criar as crianças nascidas livres de escravas, buscando crianças órfãs para serem "educadas" em suas fazendas, demonstra que esses senhores descobriram na infância uma forma promissora de resolver os problemas de escassez de mão-de-obra. Mostra também que nesse contexto a questão dos ingênuos foi igualada ao problema da infância desampara-

da, e que esta, devido a procedimentos como a tutela, ficou sujeita a um tipo de dominação muito próximo ao que era vivenciado pelos ingênuos.

Outro aspecto que confirma a fusão da questão dos ingênuos com a das crianças desamparadas é o próprio destino das crianças que se encontravam na condição de ingênuos em 1888, quando acabou a escravidão. A maneira como essas crianças. O parecer emitido nesse ano por um juiz de órfãos da Comarca de Itu mostra a maneira como se encaminhou essa questão:

Tendo sido extinta a escravidão no Brasil pelo Decr. N.º 3353 de 13 de Maio Ultimo, é manifesto que a obrigação que estavam sujeitos os ingênuos, de prestar serviços aos senhores dos respectivos pais, segundo o disposto no art. 4º da Lei n.º 3270 de 28 de 7bro. de 1885, e como por semelhante circunstância os ditos ingênuos tenham caído no domínio do direito comum, recomendo ao tutor nomeado, que crie e eduque os seus pupilos, como pessoas livres, observando os preceitos da Ord. L.º 1º Tit. 88 e mais legislação em vigor, isto é, pondo-o a aprender a ler e escrever, sendo possível, mandando ensinar-lhe ofício mecânico, ou prendas domésticas, conforme o sexo, por cuja habilidade possam futuramente adquirir os meios de subsistência, fazendo casar as do sexo feminino e contratando-os a ganhar salário com pessoas suficientes, mediante aprovação destes Juízo, sob condição de recolher trimensalmente na Coletoria o produto do que perceberem, sob título d'emprestimo dado ao Governo, conforme as leis em vigor, á fim de formar seu pecúlio, que lhes possa prestar utilidade, quando se emancipem, tra-

tando-os, em suma, como um bom pai trataria os seus filhos.

Esta regra deverá prevalecer na tutoria e curadoria dos ingênuos menores, órfãos, e por isso aqui consigno, mandando que seja intimado ao tutor para seu fiel cumprimento. Ytú 11 de junho de 1888. (Apud Alaniz: 1997, p. 51).

Ao caírem no campo do direito comum, os ingênuos passaram a ser tratados como crianças pobres que deveriam permanecer sob a tutela de alguém que poderia explorá-las como trabalhadores⁹. Esse procedimento, no âmbito do direito comum, em relação à infância pobre, evidencia o fato de que se permitia também a exploração do trabalho das crianças que não vinham do cativo. Na perspectiva da exploração do trabalho, os dois tipos de condição da infância foram igualados, uma vez que as crianças de ambas as categorias foram utilizadas para suprir a falta de mão-de-obra que imperava nos momentos finais da escravidão.

A crítica à educação do escravo durante o processo de abolição

O fato de a educação não ter atingido de forma significativa os ingênuos não retira a importância da questão educacional, tal como foi formulada na época. Trata-se de um período em que se manifesta uma consciência acerca da importância de se modificar as práticas educativas que durante séculos caracterizaram o escravismo. Em outras palavras, o reconhecimento da necessidade de generalizar as práticas educacionais com características modernas para os negros, isto é, submetê-los a uma educação com características escolares: "Os processos de educação anteriores à escola assen-

⁹ Tudo indica que o parecer emitido pelo juiz da comarca de Itu referia-se aos ingênuos que não foram reclamados por seus familiares.

tam essencialmente numa transmissão direta ... estes processos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos atos de culto e sob uma ação pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substitui, os eclesiásticos, os órgãos de poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas ... sucedâneo da família, alternativa à oficina e a corporação, o movimento de escolarização desenvolve-se no período moderno, sob uma constante tensão entre a clericalização e a estatização da sociedade.” (Magalhães, 1996, p. 11-12).

Poderíamos dizer que essa perspectiva apontada por Justino Magalhães opõe duas concepções de educação, uma, tradicional e, outra, moderna. A educação tradicional se dá no âmbito do mundo privado e pela ação quase que exclusiva do grupo familiar; a educação moderna poderia ser caracterizada pela escolarização e ligação com o espaço público, pois é desenvolvida a partir da influência crescente do Estado no espaço social.

Durante o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, passa-se a reconhecer que não se poderia deixar os negros escravizados e seus descendentes serem educados exclusivamente a partir do mundo privado. Nesse sentido é que a escolarização é recorrentemente colocada em destaque.

Para captar esse movimento de tran-

sição, ou antes, o reconhecimento de uma educação típica do escravismo e uma outra imprescindível à constituição de uma sociedade livre, podemos empreender - como ponto de partida - uma análise do livro *As Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, publicado em 1869 pelo escritor Joaquim Manoel de Macedo. Nessa obra, educação e escravidão são relacionados, com a intenção de compor uma crítica visando demonstrar a necessidade de se colocar fim ao trabalho escravo¹⁰.

Para Joaquim Manoel de Macedo, os escravos eram vítimas de uma instituição injusta e cruel mas, à medida que suas vidas transcorriam em meio à escravidão, tornavam-se mais cruéis e injustos que a instituição que os formara, tornando-se assim algozes. Frente a esse dilema — do qual deduz o contraditório título da obra: *As vítimas-algozes* — a educação é tomada como aspecto central da argumentação pois, uma vez educados no regime da escravidão, os negros não só se tornavam criaturas extremamente perigosas como corrompiam gradativamente toda a sociedade.

Ao se referir ao processo por meio do qual o personagem de uma de suas histórias foi educado, vai progressivamente construindo o perfil do escravo como uma ameaça à sociedade. Trata-se de uma criança escrava cujo nome é o título da própria história: *Simeão – o crioulo*¹¹. A educação desse escravo é descrita detalhadamente e nessa descrição evidencia-se uma crítica aos procedimentos edu-

¹⁰ Joaquim Manoel de Macedo, além de escritor, foi professor de história do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos sobre a história do Brasil. Escreveu o livro *As Vítimas-algozes: quadros da escravidão* com o propósito claro de defender a libertação do ventre.

¹¹ O livro é composto por três histórias: *Simeão – o crioulo*; *Pai-Raiol – o feiticeiro*; e *Lucinda – a mucama*. Dessas três histórias, somente a de Pai-Raiol não tomamos para a análise acerca da questão educacional, pois seu personagem principal é um africano que chegou ao Brasil já em idade adulta, enquanto que as outras histórias se referem a crianças que nasceram no Brasil na condição de escravos.

cacionais realizados a partir do mundo privado. O primeiro local colocado em destaque é a *cozinha*:

A *cozinha* foi sempre adiantando a sua obra: quando conseguiram convencer, compenetrar o crioulinho da baixeza, da miséria da sua condição, as escravas passaram a preparar nele o inimigo dos seus amantes protetores: [ensinaram-no] a espiar a senhora, a mentir-lhe, atraioá-la, ouvindo as conversas para contar na cozinha; desmoralizaram-o com as torpezas da linguagem mais indecente, com os quadros vivos de gozos esqueléticos, com o exemplo freqüente do furto e da embriaguez, e com a *lição* (grifos meus) insistente do ódio concentrado aos senhores (Macedo, 1988 [1869], p. 18).

Na cozinha o pequeno Simeão tornou-se um escravo desmoralizado. Em contato com as escravas, aprendeu a agir contra os seus senhores. Mas, a *cozinha* contou com a *sala* na conclusão dessa desmoralização plena do pequeno escravo:

...e a sala ajudou sem pensar, sem querer, a obra da cozinha. Domingos Caetano e Angélica [os senhores] não destinavam Simeão para trabalhador de enxada, e não o fizeram aprender ofício algum ... auxiliaram as depravações da cozinha que perverteram o vadio da fazenda (Idem, p. 19).

Se a educação de Simeão transcorre no espaço da sala e da cozinha durante a infância, na adolescência, um outro espaço consolidou plenamente o seu processo de formação:

A venda rematou a obra começada pela cozinha e auxiliada pela sala. E convivendo ali com escravos mais brutais e corruptos, e com vadios, turbulentos e viciosos das vizinhanças entregou-se a

todos os deboches, e se fez sócio ativo do jogo aladroadado, da embriaguez ignóbil e da luxúria mais torpe. Simeão foi desde então perfeito escravo. (Idem, p. 20).

Simeão atingiu a perfeita condição de escravo a partir de um conjunto de vivências e ritos que transcorriam no mundo privado, onde convivia com escravos e senhores, ambos tomando parte na sua formação. A partir disso transformou-se naquilo que, para Joaquim Manoel de Macedo, caracterizava o escravo: vítimas que se tornavam tão desmoralizadas e corruptas que acabavam sendo os algozes de seus senhores.

Foi exatamente esse o destino de Simeão ao final da trama. Seus senhores lhe dariam a liberdade como presente no dia em que completaria 21 anos, mas, por ódio e rancor, o jovem escravo não esperou pelo presente de aniversário e, de forma atroz, assassinou todos os membros da família.

O fato de Joaquim Manoel de Macedo ter escolhido os 21 anos de idade para fazer o escravo assassinar a família de seus senhores é uma referência explícita aos debates relativos à libertação do ventre. O autor julgava com isso estar chamando a atenção para o fato de que se as crianças que nascessem livres de escravas não fossem submetidas a novos procedimentos educacionais, entrariam para a vida adulta como uma ameaça à sociedade. Nessa história, portanto, o autor não se limita a criticar a educação do escravo por ela transcorrer no domínio exclusivo do espaço privado, mas acena para a necessidade de se instituir uma nova concepção educacional, que deveria ser complementar ao processo de abolição do trabalho escravo. A libertação do ventre teria que ser associ-

ada a mecanismos de preparação para a entrada desses novos sujeitos na esfera social, como seres livres.

Liberdade e educação são colocadas em destaque pela crítica de Joaquim Manoel de Macedo. Essa educação, porém, deveria transcender fora do espaço privado, onde imperava um mundo marcado pelas influências da escravidão.

Essa idéia é reafirmada em outra história do livro citado: trata-se da história de *Lucinda – a mucama*. Ela foi construída nos mesmos moldes da de *Simeão – o crioulo*, porém, a protagonista é uma menina escravizada e é a educação das escravas que passa a ser colocada em questão.

Na história de *Lucinda* a crítica à educação no espaço privado é ainda mais contundente. Utilizando-se da personagem, uma mucama, o autor critica a educação recebida pelas escravas e também as influências que essas criaturas irradiavam, a partir do lar, para toda sociedade. A história de Joaquim Manoel de Macedo dá conteúdo à afirmação que, em 1889 (trinta anos depois), fez o educador José Veríssimo sobre as mucamas e sua influência na formação do caráter do povo brasileiro:

As meninas, as moças, as senhoras tinham para os mesmos misteres as mucamas, em geral, crioulas e mulatas. Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo brasileiro, a *mulata*, no amolecimento de nosso caráter ... na família é a confidente da sinhá-moça e a amante do nhonhô. Graças principalmente a ela, aos quatorze anos o amor físico não tem segredos para o brasileiro, iniciado desde a idade mais tenra na atmosfera excitante que lhe fazem em torno, dando-lhe banho, vestindo-o, deitando-o. (Veríssimo,

1985 [1889], p. 69, grifos do autor).

Essas palavras foram escritas sob o calor das expectativas trazidas pela proclamação da República e, nesse sentido, esse teórico da educação nacional tinha esperanças de que o novo governo promovesse um amplo processo de intervenção na educação. Para ele, a educação deveria se tornar pública e combater os vícios oriundos de um mundo marcado pela escravidão, aliás, como defendia Joaquim Manoel de Macedo na história de *Lucinda*.

A pequena escrava foi desde cedo educada para o ofício de mucama e, aos doze anos, foi dada à filha de um rico fazendeiro, como presente de aniversário.

Sua educação é descrita em detalhes, evidenciando-se a crítica à forma como essas criaturas eram preparadas para entrarem no tipo de convívio social que caracterizava sua função de mucama:

Lucinda fôra aos sete anos mandada para a cidade do Rio de Janeiro, e ali entregue a uma senhora viúva que era professora particular de instrução primária, e mestra ou preparadora de mucamas.

A pobre, mas laboriosa viúva, ensinava sem paga a ler e escrever mal as meninas pobres, e a barato preço o mister de mucama a escravas; tirava porém de umas e outras grande vantagem, porque sendo modista, as meninas e as escravas eram costureiras gratuitas (Macedo, 1988 [1869], p. 166).

A mestra responsável pela preparação de *Lucinda* dedicava-se também ao ensino da leitura e da escrita, porém essas habilidades eram transmitidas somente às meninas pobres. Joaquim Manoel de Macedo não deixa de desqualificar a maneira como esse ensino era realizado pela “laboriosa viúva”, pois ela, não sendo qua-

lificada para o exercício dessa função, não estava apta a substituir a escola como espaço adequado para o efetivo ensino de tais habilidades. Ele indica que a leitura e a escrita, ensinados sem “paga”, eram na verdade mais um dos atrativos para que a “mestra” obtivesse mão-de-obra gratuita no seu ofício de modista.

O historiador Jean Hébrard (1990, p. 168) descreve o processo de estabelecimento da leitura e da escrita como conteúdos centrais da educação moderna e afirma que: “Aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e *um espaço específico* com frequência *uma pessoa* em que se reconhece a capacidade de instruir e a quem se remunera, em *fim os instrumentos* sem os quais a transmissão não poderia ter lugar. *Se a escola* não é sempre o local dessa mediação, é porque certos grupos sociais, introduzidos desde muitas gerações na cultura da escrita mantêm estas primeiras aprendizagens no domínio familiar.” (grifos meus).

A abordagem de Joaquim Manoel de Macedo corrobora a posição de Hébrard ao registrar que os ensinamentos da leitura e da escrita não estavam a cargo de um profissional capacitado para a realização de tais tarefas (professores) e, tampouco, eram transmitidos em um espaço específico (escola).

Mas voltemos a Lucinda. Em relação aos aspectos morais, fica claro que a educação da escrava que se tornaria mucama é, nessa dimensão, ainda mais deficiente e perigosa:

Exigente, rígida, principalmente com as escravas, quando se tratava de ensino e de trabalho, zelava apenas a moralidade das meninas, limitando-se a impedir àquelas (escravas) de sair à rua ... No fim de cinco anos Lucinda, que era inteligente e habilidosa, deixou a

mestra e tornou-se à casa de seu senhor para passar logo ao poder de Cândida [sua senhora], trazendo as prendas que presunçosa ostentava, e dissimuladamente escondidos os conhecimentos e o noviciado dos vícios e das perversões da escravidão: suas irmãs, as escravas com quem convivera, algumas das quais mais velhas que ela tinham-lhe dado *lições* (grifo meu) de sua corrupção, de seus costumes licenciosos, e a inoculação da imoralidade, que a fizera indigna de se aproximar de uma senhora honesta, quanto mais de uma inocente menina (Macedo, 1988 [1869], p. 166).

Depois de cinco anos de aprendizado, Lucinda, com apenas doze anos, dois a mais que sua senhora, estava pronta para cumprir sua sina de vítima-algoz. Antes que completasse vinte e um anos, a família que passou a contar com seus serviços foi completamente destruída, sendo sua jovem senhora a principal vítima. Lucinda, gozando do contato íntimo proporcionado pela condição de mucama, corrompeu totalmente sua senhora, transformando-a de “anjo cândido” em moça dissimulada e namoradeira. Os namorados de Cândida (a senhora) eram, por sua vez, seduzidos por Lucinda que, como diria José Veríssimo, contaminava a todos tendo em vista a sua condição de *mulata licenciosa*.

Nessa história, a trama atinge o ponto central da argumentação quando Joaquim Manoel de Macedo estabelece um vínculo direto entre escravidão e educação. Em determinado momento em que dois personagens discutem as influências que os escravos levavam para dentro da casa dos senhores, um deles, favorável à emancipação, aborda a questão da seguinte forma:

Escravos? Quem os educa? ... São todos abandonados à perversão dos cos-

tumes: julga-se pai o que lhes dá pão, pano, e paciência de sobra; mas a alma e o coração desses desgraçados? Se lhes iluminassem as almas, adeus escravidão (Idem, p. 264).

De acordo com a fala desse personagem, na sociedade dividida entre senhores e escravos havia um abismo cheio de ódio e esse ódio era proveniente dos costumes gerados pelo próprio escravismo. Combater tal situação dentro da escravidão era impossível, pois não podiam os escravos receberem uma educação que lhes iluminasse o coração e a alma, caso contrário, "adeus escravidão". Era no abandono dos costumes que se educava os escravos, o que os tornava volúveis e perversos.

Na perspectiva de Joaquim Manoel de Macedo, portanto, a escravidão deveria ser superada e as práticas educacionais que caracterizavam esse sistema deveriam ser combatidas. Para tal, fazia-se necessária a constituição de um espaço adequado onde as crianças pudessem ser educadas para a liberdade, enfim, onde aprendessem uma profissão e recebessem uma preparação moral para se tornarem úteis a si e à nação.

De forma muito semelhante pensava Perdígão Malheiros:

Por outro lado, a educação é coisa de que pouco ou nada se cuida em relação ao escravo, sobretudo a educação moral e religiosa ... o abatimento, a ignorância, o embrutecimento, supõem-se e reputam-se dessa arte meios úteis e eficazes para conter os escravos: outro grave e fatal corolário dessa perniciosa instituição. (Malheiros, 1988 [1867], p. 198).

Essa educação para o embrutecimento era tida como um pressuposto básico para o bom andamento da escravi-

dão. Mas, à medida que se começava a vislumbrar o seu fim, essa ignorância e esse embrutecimento não mais seriam admitidos para aqueles que se tornariam os futuros cidadãos do Império. Os escravos e seus descendentes não poderiam trazer para o espaço social atributos somente compatíveis com uma sociedade escravista.

Não bastava acabar com o trabalho servil, fazia-se necessário constituir uma nova forma de educar esses *novos sujeitos*, que adentrariam o espaço social na condição de seres livres. O que Perdígão Malheiros e Joaquim Manoel de Macedo colocam em destaque era que a educação não estivesse exclusivamente a cargo do mundo privado e não formasse pessoas ignorantes e embrutecidas. Enfatizam a necessidade de uma educação dirigida pelo Estado, com vistas a preparar os novos cidadãos que, com o fim do trabalho escravo, passariam a existir no Império. Portanto, desenha-se uma nova concepção de educação, compreendida como um instrumento paralelo ao próprio processo de libertação da escravidão.

Abolição: de uma educação tradicional a uma educação moderna

Durante o processo de abolição do trabalho escravo começa a ser desenhada uma nova concepção educacional, reputada como indispensável no processo de transição para a sociedade livre. Importa, pois, investigar essa novidade.

O primeiro fato que chama a atenção é a importância que a instrução adquiriu, pois apenas algumas décadas antes dos debates relativos à libertação do ventre esse tipo de prática educativa fora categoricamente negada aos escravos e considerada uma ameaça à estabilidade

da sociedade escravista. Isso, aliás, não era uma característica da escravidão no Brasil, mas da escravidão tal como se organizou no mundo moderno, pois o mesmo fato ocorreu em outros países como mostra a análise de Genovese (1988, p. 293) sobre os Estados Unidos: "A complexidade das atitudes dos senhores é perceptível em relatos como o de Elige Davison, um ex-escravo da Virgínia. A sinceridade do sentimento religioso de seu patrão revelava-se no fato de ele ter ignorado a lei e ensinado seus escravos a lerem a Bíblia; não o impediu, contudo, de vender negros e separar famílias."

Nos Estados Unidos, portanto, conteúdos como a leitura e a escrita, típicos da educação escolar, também eram negados aos escravos. No caso acima citado, o senhor, por motivos religiosos, ignorou a proibição e ensinou o escravo a ler. Muito provavelmente, a sua intenção era de que ele tivesse acesso à Bíblia e participasse efetivamente dos cultos religiosos para, assim, se inteirar do mundo da cristandade.

No Brasil, vigorava a mesma determinação legal e, mesmo quando a leitura e escrita começaram a ser reconhecidas como elementos que deveriam ser difundidos na sociedade como um todo, foram negadas aos escravos. É o que mostra relatório de 1836 do presidente da província do Rio de Janeiro, onde constam critérios para a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãs, transcrito por Moacir (1939, p. 194): "A administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa."

Portanto, em 1836, mesmo que os

senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação com características escolares era negada aos escravos. Isso fica ainda mais evidente se observarmos o estabelecido na reforma do ensino de 1837 nesta mesma província: "Eram proibidos de freqüentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos." (Idem, p. 195)

A exclusão dos escravos, pretos africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser entendida sob dois prismas: primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino.

A primeira delas baseia-se em uma concepção de dominação que entendia que os escravos não poderiam ter acesso a práticas como a leitura e a escrita e, muito menos, desenvolver suas faculdades intelectuais. Tais atividades facilitariam sua resistência e favoreceriam a organização de rebeliões que colocariam em perigo uma sociedade onde grande parte da população era composta por escravos.

Essa posição pode ser evidenciada na crítica de Malheiros (1988 [1869], p. 198):

... ele [o escravo] é, por via de regra, reputado ainda mero trabalhador ... em diversos tempos, e mesmo em outros países assim tem sido, por que receiam que a instrução, a ilustração promova nessa classe o desejo (aliás natural) de emancipar-se e conseqüentemente dê ocasião a desordens, ponha em perigo a sociedade.

A prática da leitura e da escrita, como

se observa, era considerada perigosa e ameaçadora, não sendo permitida sua difusão entre os escravos.

É uma perspectiva em que a educação é vista como fator de perturbação e ameaça à ordem. Por esse motivo, mantinham-se as práticas educacionais voltadas para a formação dos escravos nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista.

A segunda dimensão da exclusão dos escravos dos estabelecimentos educacionais, tal como foi concebida na reforma do ensino de 1837, na província do Rio de Janeiro, baseia-se na noção de contágio. Como vimos, os escravos e africanos livres não poderiam freqüentar escolas, assim como também os portadores de doenças contagiosas.

O que está implícito nessa forma de exclusão é a idéia de que ambos contaminariam o corpo social: a admissão de portadores de doenças contagiosas por parte dos estabelecimentos de ensino faria dessas instituições centros de proliferação de moléstias que, a partir daí, se irradiariam para o espaço social com mais facilidade. O contato com escravos e africanos também poderia contaminar, sobretudo as crianças, com aspectos de uma cultura primitiva que, de acordo com a mentalidade da época, remontava à África. Nesse sentido, a interação entre escravos e pessoas livres nos estabelecimentos de ensino, reafirmaria, ou "legalizaria", esse contato, visto como prejudicial à formação da boa sociedade.

Uma tentativa de evitar essa influência pode ser percebida na atitude do Imperador para com a educação de suas filhas. D. Pedro II compartilhava do pensamento que via os negros como

corruptores do povo brasileiro e procurou minimizar sua influência na educação das futuras princesas do Império.

O Imperador assumiu com extremo zelo suas funções paternas, chegando mesmo a elaborar um regulamento composto de 36 artigos, cujo objetivo era cercar suas filhas da educação que convinha à nobreza nos trópicos. Entre esses, consta no de número 14 a seguinte recomendação às criadas: "...não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente que as Meninas não os vejam nus." (Apud: Muad, 1999, p. 164)

Essa determinação revela que o regulamento não só estava atento a questões relativas à sexualidade, ao estabelecer que as princesas não deveriam se misturar aos "molequinhos", especialmente nus, como também, as proibia de conversarem com "pretos" e "pretas". O que justifica essa determinação é a mesma noção de contágio que proibia a inserção dos escravos e africanos livres no espaço escolar. Ou seja, evitar que as influências maléficas atribuídas à raça negra fossem assimiladas pela convivência cotidiana entre negros e brancos.

A não difusão de habilidades como a leitura e escrita, o combate às influências da raça negra na sociedade e a proibição aos escravos de terem acesso a estabelecimentos de ensino, constituíram-se importantes mecanismos de controle para uma sociedade que contava com grande número de trabalhadores escravizados.

Em apenas três décadas, porém, houve uma súbita mudança de perspectiva. Já nos anos mais próximos a 1871, a educação com características escolares deixou de ser uma ameaça e passou a

ser considerada uma necessidade indispensável para o bom andamento da sociedade, o que representa uma inversão de posições em um curto período de tempo.

O processo de abolição do trabalho escravo, mais especificamente as discussões relativas à libertação do ventre, marcam o surgimento de uma percepção acerca do fato de que a educação com características modernas deveria ser estendida aos negros. Essa inversão e esse reconhecimento da educação escolar como um elemento útil na transição para o trabalho livre tinham como referência o novo modelo de sociedade que se pretendia construir.

É uma percepção que está intimamente associada à idéia de se preparar esses indivíduos para a liberdade que se aproximava. Essa preparação deveria estar associada a um conjunto de mudanças na educação que, nesse contexto, assumiria as características necessárias à formação de pessoas que viveriam em uma sociedade livre.

Quando utilizamos o conceito de educação tradicional para abordar o processo de formação dos escravos, fizemos referência à educação moderna e apresentamos como sua principal característica a escolarização. Mas esse tipo de educação, que foi gradativamente sendo construída e privilegiada pelo mundo moderno, comporta ainda alguns outros aspectos que evidenciam sua diferença em relação à educação tradicional.

A primeira diferença é que, ao contrário da educação centrada no espaço privado, a educação moderna ocorre no espaço público. Trata-se de um conjunto de procedimentos selecionados, ou sancionados pelo Estado, que passam a ser impostos na educação das novas gerações

como uma forma de construção da própria modernidade.

Esse processo de intervenção do Estado no espaço social é denominado por Justino Magalhães (1996, p.12) como uma estatização da sociedade: "É com a transformação histórica que põe fim ao Antigo Regime que a escola tende a converter-se não apenas num fator de estatização da sociedade, como seu principal meio. Tornando-se único e verticalizante, o processo de escolarização envolve, por outro lado, uma redução do processo educativo à dimensão instrucional."

Na perspectiva apontada por Magalhães, a escolarização não é apenas uma das instâncias do mundo moderno, mas um dos elementos implícitos à sua própria construção. Parte desta, ocorre pela interferência do poder público na educação proveniente do mundo privado. Nessa perspectiva, a escola é um dos locais onde uma nova forma de sociabilidade começa ser veiculada e difundida por todo o espaço social. Essa sociabilidade impõe determinados conteúdos e disciplinas que não podem ser dissociados da modernidade, como por exemplo, a racionalização do social, o combate a uma tradição oral, tendo em vista a generalização da escrita e da leitura.

No que se refere à educação dos escravos no mundo privado, tivemos a oportunidade de ver, nas obras de Perdigão Malheiros e Joaquim Manoel de Macedo, uma crítica à concepção de que esse tipo de prática educativa constituiria uma ameaça. A estratégia desses autores representou uma tentativa de convocar o Estado a intervir na educação dos escravos que, com a libertação do ventre, inevitavelmente entrariam para o espaço social na condição de seres livres. Essa

posição está expressa nas palavras de um dos participante do Congresso Agrícola, realizado em 1878 no Rio de Janeiro:

Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o *Estado se encarregue da instrução primaria e secundaria*, ... o Estado deve abrir escolas primarias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam, especialmente escolas praticas especiais de agricultura, entre estas algumas industriais auxiliares da agricultura, para órfãos e para os ingênuos entregues ao governo, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e pratico, recebam a educação santa do trabalho, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares d'onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo á colonização estrangeira. (Congresso Agrícola, [1878] 1988, p. 55; grifos do autor).

A partir desse ponto de vista o espaço privado perde a sua supremacia como elemento responsável pela educação e o Estado é chamado a educar o povo de forma universal, ou seja, abrangendo todas as províncias e todos os grupos sociais, inclusive os ingênuos, com vistas a produzir os trabalhadores necessários à sociedade livre.

No contexto do século XIX, admitir a educação como uma necessidade a ser assumida pelo Estado era colocar em destaque uma concepção moderna de educação que, desde o século XVII já vigorava para as camadas populares no continente europeu. Para Justino Magalhães (1996, p. 12) esse tipo de educação possui algumas características que a distanciam muito da educação tradicional: "Enquanto as estruturas tradicionais de edu-

cação aprendizagem e formação fazem parte do processo de socialização que se desenvolve nos mesmos espaços e no seio da mesma comunidade em que se decorrerá a vida adulta, o modelo escolar introduz uma terceira instância no processo educativo. O modelo escolar não apenas rompe com a relação direta entre o processo de informação/aprendizagem (instrução) e o processo de formação, proporcionando uma autonomização do primeiro deles, como envolve uma diversificação dos espaços, uma diferenciação e uma especialização de agentes educativos, uma profunda alteração na relação pedagógica, pois, que na oficina e no trabalho os aprendizes se socializam de forma hierárquica, enquanto na escola se implementam estratégias de socialização horizontal."

Portanto, à medida que a educação não ocorre exclusivamente no espaço privado, a aprendizagem deixa de acontecer por meio da convivência ou, como diria Justino Magalhães (1996), "pela impregnação proporcionada pelo cotidiano". Surge um espaço específico para essa atividade, a escola, onde são desenvolvidos alguns aportes que passam a ser vitais no processo educativo: uma especialização de agentes voltados exclusivamente para a educação e alterações na relação pedagógica.

Esses elementos apontam para uma mudança significativa no processo educativo e é exatamente esse tipo de educação que passou a ser preconizada no processo de abolição do trabalho escravo. Isso tanto no que se refere às propostas relativas à libertação do ventre, como também no que se refere às práticas desenvolvidas pelo Ministério da Agricultura que, em última instância, demarcam uma intenção do Estado para

com a educação dos escravos e seus descendentes.

No que diz respeito às propostas, até mesmo os adversários do projeto para a libertação do ventre estavam conscientes da importância de se introduzir mudanças na educação dos escravos. O deputado e escritor José de Alencar pode ser tomado como um representante dessa postura pois, apesar de ser um adversário do projeto para a libertação do ventre, reconhecia as implicações da educação no processo de libertação dos escravos:

... e como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: - vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativo, como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade, em que jazeis!. (Câmara dos Deputados, 1874, p. 27).

Esse posicionamento, a despeito de estabelecer uma relação entre educação e cidadania, tem uma dimensão retórica inegável: a educação é tratada como o principal instrumento de emancipação dos escravos. Torna-se, assim, o motivo pelo qual não se poderia libertá-los, pois estes deveriam ser educados de forma conveniente antes de se tornarem livres. Na verdade, trata-se de uma posição altamente questionável, pois se a educação deve operar a transição da escravidão à cidadania, como poderia transcorrer essa educação em meio à própria escravidão?

A Lei do Ventre Livre deve ser considerada como uma tentativa de enfrentamento da difícil questão levantada acima. Por meio da libertação do ventre tentou-se uma conciliação entre liber-

dade, escravidão e educação, tentativa que se expressa no que chamamos liberdade geracional, onde as novas gerações nascidas de escravos tornavam-se livres e deveriam ser gradativamente introduzidas no espaço social. A partir dessa determinação tentou-se a conciliação de uma série de interesses, destacando-se o fato de que as crianças poderiam ser exploradas como trabalhadores. Mas, ao mesmo tempo, foi admitida a necessidade de se estabelecer uma nova forma de educação, que as preparasse para uma sociedade organizada com base no trabalho livre.

Já tivemos a oportunidade de constatar que a maioria absoluta das crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre foram educadas nos mesmos padrões do escravismo, pois um número insignificante foi entregue ao Estado. Mas, vimos também que surgiram algumas instituições que pretendiam educá-las e é exatamente nessas instituições que encontramos as primeiras práticas educacionais com características modernas aplicadas aos negros no Brasil.

Essas instituições colocaram em destaque os principais elementos que caracterizam a educação moderna, tanto no que se refere à intervenção do Estado, pois foi ele que financiou e fomentou o seu surgimento, como também no que se refere às outras características, como o uso de agentes educativos e de estratégias pedagógicas que conferiam uma certa especificidade a estas práticas educacionais.

Considerações finais

A educação foi um dos elementos levados em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo, gerando debates e até mesmo a constituição do

que poderíamos chamar uma política pública voltada para a educação dos negros. Porém, devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888.

Nesse sentido, a análise que realizamos confirma o que é sabido acerca da abolição da escravidão no Brasil, ou seja, seu caráter excludente, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos negros escravizados. Mas, por outro lado, a análise desse processo na perspectiva da questão educacional revela que havia uma consciência acerca da importância da educação como elemento de inclusão social. O que nos leva a crer que, entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível ao indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os ex-escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre.

Bibliografia

- ALANIZ, Anna Gicellece Garcia. *Ingênuos e libertos* : estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição : 1871-1895. Campinas : CMU-Unicamp, 1997.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC ; Brasília : Inep-MEC, [1889], 1989.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Elemento servil* : parecer e projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados em 1870. Rio de Janeiro : Typographia Nacional, 1874
- CONGRESSO AGRÍCOLA, Rio de Janeiro, [1878]. *Anais...* Rio de Janeiro : Fun-

dação Casa de Rui Barbosa (edição facsimilar), 1988.

CONTRATO entre o Ministério da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e o Agrônomo Francisco Parentes para fundação de um estabelecimento rural na província do Piauí, compreendendo as fazendas nacionais pertencentes ao departamento de Nazareth. In: MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado á Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da decima quinta legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas, José Fernandes da Costa Pereira Júnior*. Rio de Janeiro : Typographia Americana, 1874

COSTA, Emilia Viotti da. *Abolição*. São Paulo : Global, 1882.

FONSECA, Marcus V. A educação dos negros : uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, set. 2000. (editada por Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, número especial: Educação e relações étnico-raciais).

FONSECA, Marcus V. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. São Paulo : ANPED, 2000. (Relatório de pesquisa).

FONSECA, Marcus V. *Concepções e prática em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Belo Horizonte : Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, 2000.

GENOVESE, Eugene D. *A terra prometida* : o mundo que os escravos criaram. Rio

- de Janeiro ; Brasília : Paz e Terra ; CNPQ, 1988.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes : quadros da escravidão*. Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa ; Spicione, [1869] 1988.
- MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. *Educação Societales & Culturas*, Porto Alegre, n. 5., 1996. (Edições Afrontamento).
- MALHEIROS, Perdigão. *A escravidão no Brasil : ensaio histórico, jurídico e social*. Petrópolis ; Brasília : Vozes ; Instituto Nacional do Livro, [1867] 1976.
- MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo : Hucitec, 1998.
- MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir : a instrução popular na corte imperial – 1870 a 1889*. Niteroi : UFF, Departamento de História, Dissertação de Mestrado, 1997.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1999.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado a Assembléia Geral Legislativa na primeira da decima sétima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu*. Rio de Janeiro : Imprensa Industrial de João Ferreira Dias, 1878.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado á Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da decima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas*. Rio de Janeiro : Typographia da Gazeta Jurídica, 1876.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado á Assembléia geral Legislativa na segunda sessão da decima sétima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu*. Rio de Janeiro : Imprensa Industrial, 1879.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na quarta sessão da decima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas, Barão de Itauna*. Rio de Janeiro : Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1872.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da decima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas*. Rio de Janeiro : Typographia da Gazeta Jurídica, 1876.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na Primeira da Decima Setima Legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas,*

João Lins Vieira Cansação de Sinimbu.
Rio de Janeiro: Imprensa Industrial de
João Ferreira Dias, 1878.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório
apresentado à Assembléa Geral
Legislativa na Primeira Sessão da
Decima Nona Legislatura pelo Ministro
e Secretario de Estado dos Negocios da
Agricultura, Commercio e Obras publi-
cas, João Ferreira de Moura.* Rio de Ja-
neiro: Imprensa Nacional, 1885.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. *Relatório
apresentado à Assembléa Geral
Legislativa na segunda sessão da
decima quinta legislatura pelo Ministro
e Secretario de Estado dos Negócios da
Agricultura, Comercio e Obras Publicas,
José Fernandes da Costa Pereira Júnior.*
Rio de Janeiro : Typographia Commerci-
al, 1873.

MOACIR, Primitivo. *A instrução e as pro-
víncias : subsídios para a história da
educação no Brasil (1834-1889).* São
Paulo : Companhia Editora Nacional,
1939. 3 v.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional.*
Porto Alegre : Mercado Aberto, [1889]
1985.

Rompendo as Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos Discutem Relações Raciais em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Patrícia Maria de Souza Santana*

Resumo

O presente artigo pretende apresentar de forma sucinta alguns elementos da pesquisa sobre os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. Procuraremos demonstrar que as ambigüidades das relações raciais no Brasil refletem na forma como estes projetos são desenvolvidos no espaço escolar. A pesquisa foi realizada no período de 1999/2000.

Introdução

A temática das relações raciais no campo da educação vem sendo alvo de estudos e pesquisas em diversos pontos do Brasil. Longe se está de esgotar o tema, entretanto, algumas pesquisas já demonstraram o caráter discriminador do sistema escolar brasileiro. A discriminação se manifesta em todos os setores da escola, seja nos livros didáticos, nos conteúdos trabalhados ou omitidos, no silenciamento dos professores diante de situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar etc. (Hasenbalg, 1990, 1999; Rosemberg, 1998; Barcelos, 1992; Gomes, 1995; Gonçalves, 1985; Figueira, 1992; Pinto, 1997, 1992, 1993, 1999 entre outros).

Até o momento, os impactos dessas pesquisas na prática pedagógica foram pouco estudados, analisados ou avaliados. Até que ponto os profissionais da educação percebem a temática das relações raciais como algo de suma importância nos currículos escolares? Em que medida as informações trazidas pelos estudos acadêmicos e pelo movimento social negro têm influenciado as ações dos educadores? Quais e quantas são as ações pedagógicas na perspectiva de compreender essa dimensão tão complexa da sociedade brasileira que são relações raciais? Quem são os atores que desencadeiam essas discussões no cotidiano escolar? Essas e outras perguntas ainda não estão respondidas.

As relações raciais no Brasil são marcadas por profundas contradições. Ao mesmo tempo em que parcelas significativas da população negra se encontram em situação de desvantagem, no quadro de perversa desigualdade social, fruto de histórico processo de discriminação, o racismo é negado tanto oficialmente como no senso comum. Em muitos casos, evoca-se a mestiçagem do povo brasileiro como fator de unidade e ausência de conflito.

Este quadro refletirá também no sistema educativo. Mesmo em escolas que

* Professora da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

se propõem a discutir a questão racial, em prol da valorização da cultura negra e contra a discriminação racial, a tarefa é difícil, se não árdua. Muitas vezes são ações isoladas do restante da instituição e levadas a efeito, geralmente, por educadores negros. Esses educadores, apesar de todas as dificuldades, até mesmo em definir sua própria identidade, são agentes significativos no processo de resistência e luta contra o racismo.

O presente artigo pretende apresentar resultados da pesquisa¹ realizada em escolas municipais de Belo Horizonte, sobre os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais (ver Santana, 2000). Dá-se ênfase aos aspectos relativos à dinâmica dos projetos estudados, chegando-se à conclusão de que o caráter contraditório das relações raciais no Brasil reflete-se em larga medida na forma como esses projetos são encaminhados e desenvolvidos nas escolas.

O levantamento dos projetos

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte compõe-se de 178 escolas, englobando a educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos. São nove regiões administrativas, sendo que em cada uma existe um departamento de educação, responsável pelas questões pedagógicas e administrativas das escolas sob sua jurisdição.

Em 1995 foi implantado o projeto Escola Plural. Ele trouxe profundas inovações em todos os aspectos da vida escolar, propondo basicamente:

- o fim do sistema de seriação, com a criação de ciclos de formação baseados

nos pares de idade (em princípio três ciclos no ensino fundamental);

- transformações radicais na forma de avaliar os alunos, dando-se mais ênfase à avaliação qualitativa e considerando parâmetros novos como a socialização, processo de construção do conhecimento etc., extinguindo-se o sistema de reprovação e garantindo-se a continuidade de estudos;

- flexibilização dos conteúdos ensinados, com ênfase para aqueles considerados mais significativos para os alunos;

- ampliação da possibilidade de trabalho coletivo entre os professores;

- valorização da cultura como eixo fundamental do currículo.

Neste contexto, realizamos inicialmente o levantamento dos projetos que, nas escolas, enfocavam as relações raciais, com o objetivo de identificar o conjunto dessas ações presentes na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Para realizar o levantamento, uma das maiores dificuldades foi a inexistência de um banco oficial de dados com registro dos projetos pedagógicos da rede. Diante disso, adotamos os seguintes procedimentos:

- contato telefônico direto com diretores, coordenadores ou professores identificados como referência desses projetos nas escolas, o que demandou tempo considerável;

- consulta a banco de dados da Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (Smacon), este bastante limitado devido ao pouco tempo de existência da secretaria.

Foram contactadas 168 escolas das 178² existentes na rede municipal de en-

¹ Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.

² Dado atualizado junto à Secretaria Municipal de Educação em julho de 2000. É comum a falta de registros, na Secretaria, de eventos ocorridos nas escolas.

sino. Nelas foram identificados 70 projetos ou iniciativas que trabalharam de alguma forma a problemática das relações raciais. O levantamento ocorreu nos anos de 1999 e 2000.

Para cada uma das escolas, foi preenchida uma ficha de identificação dos projetos, registrando, entre outros, dados como nome da escola, título do projeto, conteúdo, objetivos. Dependendo da consistência das atividades, as informações colhidas foram mais ou menos detalhadas, tendo-se conseguido informações suficientes de 45 projetos.

O levantamento feito permitiu classificar os projetos em quatro grupos:

Primeiro grupo — Totaliza 27 projetos, desenvolvidos em determinados períodos do ano como Maio (Abolição), Agosto (Folclore), Novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Esses projetos têm prazo estipulado para início e fim e em geral foram motivados por um tema apresentado no livro didático, por um conteúdo específico de determinada disciplina ou por um tema mais abrangente, como os 500 anos do descobrimento.

Por exemplo, numa das escolas deste grupo, o trabalho foi realizado no ano de 1998, no segundo ciclo de formação, motivado pelo conteúdo apresentado no livro didático de Estudos Sociais. As professoras abordaram o tema do racismo, quando o tema tratado no referido livro foi o da escravidão negra no Brasil.

Segundo grupo — Reúne sete projetos encerrados, realizados em anos anteriores, uma ou mais vezes. Não tiveram continuidade, seja porque o professor motivador transferiu-se de escola, seja por dificuldades apresentadas para manter o projeto.

Numa das escolas deste grupo, o pro-

jeto foi desenvolvido em 1996. Na oportunidade, discutiram-se o preconceito, o racismo, a escravidão e a cultura negra, tendo sido envolvido um número significativo de alunos e professores. A professora proponente transferiu-se de escola e não houve continuidade do projeto nos anos seguintes.

Terceiro grupo — Conta 22 projetos realizados por professores de várias disciplinas, ou por professoras polivalentes do início do ensino fundamental. Geralmente não abrangem o coletivo da escola, sendo realizados muitos deles há mais de dez anos. Em alguns casos, há registro, mais ou menos sistematizado das atividades, mas, na maioria das vezes, os dados fornecidos baseavam-se nas próprias lembranças dos professores. Apesar de não estarem contemplados no projeto global da escola, muitos deles são realizados sistematicamente, todos os anos, em geral como atividades de culminância que acabam envolvendo senão toda a escola, pelo menos uma parte significativa dela. Estes projetos são mais dos professores que os propõem e executam do que das escolas.

Um exemplo é de uma professora negra de Língua Portuguesa e Literatura que trabalha com alunos do terceiro ciclo com literatura africana e afro-brasileira, e aproveita para discutir temas como cultura negra, discriminação racial e situação dos negros no Brasil hoje.

Quarto grupo — Compõe-se de quatorze projetos, que abrangem grande número de professores e alunos, bem como a comunidade, com tema específico voltado para a questão da discriminação racial, alguns com durabilidade e frequência constantes. Em sua maioria têm documentos escritos (proposta do projeto, esquema de atividades, registro em diá-

rios, textos informativos, atividades em forma de exercícios etc.) e visuais (fotos, filmes, trabalhos manuais, cartazes). Este material foi apresentado pelo professor/coordenador do projeto por ocasião das visitas da pesquisadora às escolas. Também neste quarto grupo alguns projetos estão contemplados no projeto global da escola, firmando-se um compromisso de realizá-los sistematicamente, em todos os anos.

Por exemplo, numa das escolas, o projeto vem sendo realizado desde 1997, é interdisciplinar, abrange todos os alunos de terceiro e segundo ciclos. Promove atividades que agregam alunos, professores e comunidade.

A partir deste agrupamento, foram selecionadas quinze escolas³, das classificadas nos terceiro e quarto grupos, para estudo mais aprofundado e entrevistas com os professores. A escolha dos projetos foi feita a partir dos seguintes critérios:

- temática do projeto explicitamente relacionada à questão da discriminação racial ou relações raciais;
- objetivos diretamente voltados à valorização da cultura negra e à discussão do racismo;
- trabalhos que se estendem ao longo do ano, repetindo-se em anos seguintes e em andamento, por ocasião desta pesquisa;
- abrangência: número significativo de professores, alunos, comunidades envolvidas, sem prejuízo, entretanto daqueles que tenham atingido pequeno número de participantes, desde que os critérios anteriores tenham sido respeitados.

Antes de passar à análise dos projetos, cabe destacar uma síntese quantitativa da ocorrência de projetos focados nas relações raciais nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte:

- Um terço das escolas têm ou tiveram algum tipo de atividade educativa dentro da temática. Consideramos um perceptual significativo, uma vez que ainda existe muita resistência em discutir-se a discriminação racial nas escolas. Veremos que esta resistência é apontada como um dos dificultadores para a efetivação e ampliação dos projetos.

- Desconsiderando o grupo em que o envolvimento com a temática é muito tangencial, ainda assim vinte por cento de escolas têm projetos em que a temática das relações sociais está colocada prioritariamente.

A dinâmica dos projetos

As análises deste aspecto basearam-se principalmente nos dados levantados nas entrevistas e nos materiais a que pudemos ter acesso, a saber: proposta do projeto, textos para atividades, fotografias, filmes dos eventos realizados pelas escolas, atividades desenvolvidas. Neste esforço, como muito bem expressa Santos:

De dentro e fora da escola, estamos buscando reescrever uma história capaz de oferecer um ensino crítico da diversidade cultural brasileira. Onde a educação apresente novos significados para o negro, o branco e o indígena na sua representação masculina e feminina, capaz de levar o aluno a repensar sua condição humana de opressor ou oprimido. (Santos, 1998, p. 81)

³ Por limitações de tempo, não foi possível visitar ou entrevistar a totalidade dos projetos.

As motivações para o desenvolvimento dos projetos

As propostas partem de um professor em especial, geralmente negro, mas, em alguns casos, acabam atingindo, envolvendo, senão toda a escola, pelo menos uma parte significativa dela.

Quando procuramos compreender a partir das entrevistas porque aquelas/aqueles professoras/professores estavam à frente dos projetos em suas escolas, vimos que a questão da identidade negra estava fortemente presente nas justificativas.

Para mim é uma questão de vida mesmo. (Professora R.)

Em vários casos as professoras sentiram necessidade de fazer um breve relato sobre sua trajetória de vida enquanto pessoas negras. Na maioria dos relatos esse resgate apontou para situações em que passaram a se ver como negras e com uma visão mais crítica sobre as relações raciais. O mito da democracia racial passa a não condizer com a realidade vivida por elas/eles, marcada de não ditos, de situações constrangedoras, mal-entendidos, humilhações.

Essas vivências passam a representar peças fundamentais nas motivações para realização dos projetos:

No meu caso eu acho que eu sou negra, se eu fosse branca talvez não me importaria com isso. Porque esta é uma questão que não é tocada nem pela área de história abraçando muito essa discussão racial ou cultura africana, isso vira mais como um enfeite, uma coisa exótica. E em geral com o professor de educação artística, o professor de Português ou de alguma outra área que venha trabalhar isso na escola, quase sempre coincide desse professor ser negro.

Eu acho que é mais uma questão de afirmação pessoal, de afirmação da identidade. Não sei se é porque tem uma preocupação com a questão racial no Brasil. Não, eu tenho para mim, pelo menos no meu caso, que quando o professor pega para falar isso é mais uma necessidade dele se auto-afirmar.

Ao fazer um trabalho deste tipo é como se eu estivesse andando com aquela camisa "100% negro", "Negro é lindo!", "Eu sou negra, olhem para mim!", "Eu sou negra e conto histórias bonitas!", "Eu sou negra e produzo textos!". Os alunos produzem textos, eu penso que é uma coisa mais nessa linha, tornar a cultura negra mais visível. Porque na mídia, nos livros, nas escolas de um modo geral o negro não existe. Ele não é visto, ele não é visível, inclusive por experiência minha mesmo esses contos africanos eu vim a conhecer depois que eu estava dando aula há muito tempo. (Professora V.)

Como eu falei por telefone, eu não tenho um trabalho estruturado, um trabalho organizado, um projeto. Para mim a questão do negro é uma questão pessoal, de vida, é uma coisa que desde cedo eu fui assumindo na minha vida diária, no meu cotidiano, e fui passando isso para a minha prática escolar. A minha avó, fui criada com ela, minha avó é negra, e ela tinha um preconceito terrível contra o negro. Quando ela falava, ditados negativos sobre o negro, negro quando ... ela falava isso como uma crença pessoal. Aquilo batia na minha cabeça de uma forma muito estranha. Porque eu olhava o negro falando mal dele mesmo. Aquilo passou. Eu assimilei aquilo na minha vida como uma militância até pessoal. Bom, comecei a dar aula, eu sou psicóloga, me formei, trabalhei como psicóloga um tempo e por vários motivos eu mudei de estado

e aqui eu não consegui retomar a profissão.

Eu sou de Recife, morei muitos anos no Rio e agora moro muitos anos aqui em BH. Quando eu comecei a dar aulas eu vi na sala de aula uma possibilidade de trabalhar estas questões do negro. Comecei na escola. Lá eu tinha um trabalho mais estruturado, eu não tenho esse material. Lá fazia discussões, debates, levava pessoas. Foi lá que eu fiz a primeira comemoração do Dia da Consciência Negra. Comecei a entrar em contato com grupos. Saí de lá e fui para o Santos Dumont e lá também procurei continuar este trabalho. Aqui eu sou professora de História e agora também de música dentro de um projeto". (Professora R.)

Mesmo sendo um tema altamente relevante, a questão das relações raciais na escola ainda é um tema tabu, e na maioria dos casos as motivações são individuais. Neste caso estamos considerando as motivações individuais mesmo aquelas em que os projetos constituíram-se como coletivos. Não surgiu, em nenhum caso analisado, uma situação em que a proposta para a realização do projeto tivesse surgido do grupo de professores, da escola enquanto instituição ou de propostas curriculares institucionais ou até mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴.

Pelo fato de a maioria quase completa dos professores entrevistados ser negros, as iniciativas confundem-se com a trajetória de cada um, com a motivação pessoal de cada um. O pessoal, o individual poderá até tornar-se coletivo, mas também existe um longo caminho para se chegar a este fim.

Eu fiquei muito sensível a essa questão quando nasceram minhas filhas e eu fui sentindo a reprodução exata do que eu sofri, eu fui sentindo nas minhas filhas. A coisa que me chama muita atenção, que eu me lembro que quando estava grávida, fazia compras sempre numa loja em Uberaba, conhecia muito essa vendedora, aí logo depois que tive minha filha, ela me disse: oh que ótimo! Nasceu mais uma menina. Mas uma para o Sargenteli. E aquilo me deixou extremamente constrangida, eu sei que eu dei uma resposta para ela. E a partir daquilo fui me despertando para poder estar trabalhando, porque ela não fez, eu senti que ela não tinha maldade naquilo que ela estava falando, mas era extremamente terrível, aquilo que ela estava me colocando. E aí senti a necessidade de estar me instrumentando mais sobre a questão negra. Comecei a estudar um pouco mais da história, das questões mesmo e fui. E eu fui estudando bastante, o pessoal de Uberaba tinha um movimento de casais lá da arquidiocese, me chamou pra fazer uma série de palestras, aí eu fui colocar sobre a questão do negro. Aí o colégio Marista de Uberaba me chamou pra poder estar falando da questão negra para os estudantes, eu fui. E cada vez que a gente vai trabalhando, a gente vai estudando mais e sentindo mais vontade de estar conhecendo um pouco mais do assunto. E aí me apaixonei pelo assunto, e a gente vai estudando e até hoje ... (Professora M.).

Na fala das professoras percebemos que apesar de afirmarem por mais de uma vez que suas motivações são pessoais, elementos dessas falas demonstram que existem outros fatores que colaboram para que passem a atuar em suas escolas na

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram enviados às escolas a partir de 1997 e têm um volume dedicado à pluralidade cultural.

perspectiva do anti-racismo. A participação em encontros e reuniões do Movimento Negro, leituras, contato com militantes de movimentos sociais e a própria constatação de que a discriminação está também presente na escola, as fazem tomar posturas para procurar contribuir com ações pedagógicas visando romper com o quadro de discriminação e preconceitos no âmbito escolar.

A experiência pessoal, que também é marcada por expressões coletivas, é transportada para a escola como “um projeto de vida”. As professoras entrevistadas podem até não se ter expressado dessa forma nas entrevistas, mas este projeto de vida faz parte de projetos e propostas do movimento negro e outros movimentos sociais comprometidos com a busca de igualdade de oportunidades para os indivíduos da nossa sociedade. O encontro com as diversas facetas do racismo fez, dessas professoras, profissionais comprometidas, acima de tudo, com a dignidade do ser humano. O resgate da autoestima dos alunos negros passa a ser um caminho através do qual poderá reverter, para seus alunos, o que sofreu ou o que sofre por ser negro. Não é nossa intenção apresentar uma análise de fundo psicológico, mas este é um aspecto fundamental nesta temática, uma vez que as ações pedagógicas cruzam-se com a trajetória pessoal das professoras. Diferentemente, talvez, de outras temáticas consideradas inovadoras, como meio ambiente, sexualidade, violência, que são trabalhados como temas contemporâneos, incorporados no currículo por pressões do contexto social e parecem não gerar tantas polêmicas no interior das escolas.

Eu quero começar um pouco, antes do projeto que é o seguinte: quando eu cheguei nessa escola, eu recebi, eu fui

recebida por uma certa resistência pelos alunos. Não sei porque motivo, não sei se é por causa da cor. . . acho que é isso mesmo. . . e por ser uma professora assim, que estava empenhada a fazer um trabalho bom com eles, não é, estava apostando neles, não é, então eu ganhei o apelido de chita. E eu olhava assim, e quando eu exigia do aluno que eu queria sacudir aquela coisa, aquela falta de expressão deles, e eu exigia um pouco, e eu sentia isso. Porque eu saía no corredor, era aquele som: Chita! Chita! Chita! E aí eu passei a observar a população que me chamava de Chita. E eu vi que são negros, já me criticando e apontando negro, não é? (Professora C.)

Sim. Eu era a única professora negra à noite. Então eu era a “Chita”. E fiquei com esse nome de “Chita”, não é? E aí ... eu sou professora de Geografia, então à medida do possível, quando a gente começava a falar de população e tal, aí eu entrava na questão racial. E comecei a falar com eles, falar aqui, ali. (Professora C.)

Foi preciso um incidente, em que ficou claro o preconceito dos alunos com a professora negra, para que o assunto passasse a fazer parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A constatação de que o racismo está presente em nossa sociedade não é garantia para que o tema faça parte do currículo escolar. Uma situação provocatória mobilizou alguém, que fez a opção por seguir um caminho não muito tranquilo, que a levará de encontro a vários conflitos, mas também ao encontro de muitas compensações. A maioria dos professores entrevistados demonstrou que, apesar de todas as dificuldades, sentem-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido e que este repercute positivamente na atitude dos alunos.

Eles ficaram entusiasmados, uma me-

nina chamou a diretora e me chamou e veio me agradecendo em nome da turma: "é a primeira vez nessa escola que eu consigo, que alguém tem confiança e confiou na gente de fazer um trabalho. Então a gente quer te agradecer por você ter acreditado na gente. Porque nós somos pobres, nós somos favelados, e a senhora confiou que a gente podia fazer um trabalho, e olha o que que a gente conseguiu fazer, pela primeira vez". Aquilo mexeu comigo, porque pra mim era normal, eu já sou professora há muitos anos, e já sou acostumada com isso há muito tempo. E eu fiquei chocada com aquilo, falei "gente, que humildade, não é?" (Professora C.)

Este outro relato também demonstra como as motivações pessoais e profissionais se cruzam com a trajetória de vida das professoras:

Porque na verdade é um projeto mais meu do que da escola, ele é de vida.

É um projeto meu porque as pessoas não têm disposição para trabalhar este tipo de coisa não. Quando eu estava na escola, as danças, tudo isso era direcionado para a coisa mais clássica, não tinha nada que falava de mim mesma e de minha raça (...) todo o trabalho era voltado para a elite, não tinha nenhum trabalho voltado para a cultura popular.

Eu comecei a dar aulas em um bairro de periferia em Betim. Então começamos a falar a língua dos meninos. E o padre trabalhava no bairro com Folia de Reis, Festa do Divino, e nós aproveitávamos isso na escola. (Professora E.)

Ao pesquisar a temática das relações raciais nos cursos de magistério, Regina Pahim Pinto constatou que quando existe alguma iniciativa voltada para a discussão do tema, esta acontece como uma ação individual de algum professor:

Há dificuldade de motivar os professores para a realizarem um trabalho integrado, nem sempre há apoio ou clima que favoreça suas iniciativas e, o que é mais problemático, não há reflexão de fato de como integrar tal tema nas disciplinas no curso de magistério. (Pinto, 1999, p. 223)

A semelhança com as experiências encontradas na rede municipal de Belo Horizonte é significativa. Apesar de encontrar um número considerável de ações na perspectiva de discutir a questão étnico-racial nas escolas, de fato, estas não fazem parte ainda da agenda das instituições educacionais, de forma definitiva e sistemática. Depende sempre da atuação de um professor em especial, que necessita percorrer um caminho longo e árduo para conseguir "impor" a temática para o conjunto da escola. Quando o faz, pois vimos que em alguns casos este professor prefere ou entende que deve trabalhar apenas nas turmas em que dá aulas.

As dificuldades em institucionalizar as ações nas escolas municipais estão fatalmente associadas a todo o quadro no qual o tema racismo se inscreve. Conforme Guimarães,

Assim, o grande problema para o combate ao racismo, no Brasil, consiste na eminência de sua invisibilidade, posto que é reiteradamente negado e confundido com formas discriminatórias de classe. (Guimarães, 1999, p. 210)

Guimarães acentua que o movimento negro teve e tem papel fundamental na tentativa de tornar o racismo visível no Brasil, particularmente nas escolas.

Assim, ao mesmo tempo em que existe uma forte contribuição do movimento negro organizado, colocando a temática das relações raciais na educação como meta prioritária, as ações mais

sistematizadas e institucionalizadas acontecem não por parte dos órgãos governamentais e sim por iniciativa do próprio movimento negro, ou de professores que, muitas vezes isoladamente, compartilham de seus ideais. Como exemplo citamos: Escola Criativa do Olodum e o projeto Ilê Axé do Opô Afonjá, de Salvador, o Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina, os cursos vestibulares para negros e carentes e agentes pastorais negros, presentes em diversas capitais do país, inclusive Belo Horizonte, bem como em alguns outros pontos, espalhados por todo o país. Não que estas experiências venham sendo realizadas sem grandes dificuldades, mas pelo menos ocupam hoje espaços representativos dentro das ações anti-racistas, no Brasil, no campo educacional.

Objetivos, conteúdos trabalhados e estratégias adotadas

Geralmente, os conteúdos dos projetos desenvolvidos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte estão ligados à construção ou colaboração para a construção de uma imagem positiva do negro, sendo que os projetos na maioria das vezes trazem uma nova forma de encarar a temática na escola, dando "visibilidade" à cultura negra e ao negro como sujeito. Na maioria desses projetos, os objetivos podem ser assim resumidos:

- Construir auto-estima positiva nos alunos negros.
- Valorizar a cultura afro-brasileira.
- Tornar visível a cultura negra.
- Construir valores baseados no respeito às diferenças.
- Valorizar o ser humano em todas

as suas dimensões.

- Acabar com o preconceito nas escolas.

Com relação aos temas e conteúdos trabalhados, além de racismo e discriminação racial, que aparecem em todos os projetos, a cultura é marcante. Busca-se trabalhar positivamente a auto-estima dos alunos negros por meio da valorização da cultura afro-brasileira.

As conseqüências do racismo sobre a auto-estima e a auto-imagem das pessoas negras já foram alvo dos estudos de alguns pesquisadores brasileiros (Souza, 1983⁵; Oliveira, 1994; Silva, 1995). No interior das escolas municipais estudadas, a elevação da auto-estima é uma das prioridades dos projetos. Em diversas dessas escolas, foram realizados desfiles dos alunos com valorização da estética negra. Estes eventos foram avaliados como extremamente significativos, por colocarem os alunos negros em lugar de destaque:

A gente já tinha uma oficina de beleza, que é o cabelo, com a pele e a maquiagem própria. No final do ano fechamos com um desfile do grupo, com o cabelo adequado, com a maquiagem própria, com a roupinha que a gente teve de arrumar até emprestada, para eles desfilarem, mas ficou uma coisa muito bonita. (Professora C.)

Fizemos a culminância com desfile da escolha da garota afro que foi excelente, pelo que acontecia para fazer o desfile, as meninas se organizaram, elas próprias. Então elas vinham pra minha sala e na hora da preparação o assunto racial acontecia, era muito legal. O mais bonito foi o que aconteceu durante o processo nos bastidores, do que propriamente o que aconteceu lá na hora. En-

⁵ Este livro representou um marco no Brasil, em termos de análises psicológicas e relações raciais.

tão aquelas conversas como “meu cabelo é assim”, “fulano falou isso”, “eu não importo quando falam assim” ... A auto-estima dessas meninas foi a mil, as mães dessas meninas babaram. (Professora M.)

Aliada à questão da imagem e da beleza, a cultura aparece não só por meio de apresentações de grupos de fora da escola, como também na organização de cursos e oficinas para os alunos: capoeira, hip hop, rap, dança afro, maculelê, teatro, grafite, comidas afro-brasileiras etc. Ademais, existe o resgate da história do negro no Brasil: escravidão, lutas e resistência, racismo, literatura afro-brasileira, contos brasileiros.

Em alguns casos, a opção em dar centralidade à cultura está diretamente ligada às dificuldades de se falar diretamente do tema racismo, seja com os alunos, seja com os professores. Regina Pahim Pinto já havia alertado para o constrangimento que o assunto racismo traz:

Falou-se mais abertamente dos constrangimentos, do temor e das reações que provoca, principalmente quando há alunos negros na sala de aula, confirmando a respeito da dificuldade de tratar determinadas questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais em abordagens formais (...) Mas sem dúvida, é também um indício da tendência de identificar o tema com o que é problemático, sem atentar para o fato de que se pode tratá-lo também apontando os aspectos positivos das diferenças. (Pinto, 1999)

Em certas escolas, as discussões sobre racismo e consciência negra levaram-nas a constituírem grupos culturais ou atividades permanentes voltadas para a cultura afro-brasileira. Destacamos quatro exemplos:

- criação de uma banda de percussão com 50 integrantes (alunos e ex-alunos), que tocam ritmos como samba, funk, maracatu, congada etc. Esta banda atualmente está se estruturando para se tornar independente da escola;

- grupo de dança afro, que se constituiu a partir dos trabalhos desenvolvidos na escola. O grupo também se desvinculou da escola e faz apresentações na comunidade vizinha e em teatros da cidade;

- grupo teatral, que encena peças que tematizaram a cultura e a história dos negros no Brasil;

- oficinas semanais com temas variados, dentre eles o hip hop.

Percebe-se que, nestas escolas, a adesão dos alunos à temática acaba também despertando os outros professores para a relevância do tema. Participando de um evento de culminância de um dos projetos estudados, colhemos opiniões dos professores e estes demonstraram estar afeitos ao tema porque acabaram se empolgando com o trabalho realizado e com a motivação dos alunos, que se empenharam nas atividades de forma alegre e participativa.

Dificuldades para a realização dos projetos e perspectivas apontadas pelos professores

Na maioria dos projetos estudados, vários fatores são apontados como dificuldades, para realizá-los:

- falta de materialidade;

- tempo escasso para desenvolvimento das atividades;

- ausência de, ou pouco apoio institucional;

- ausência de envolvimento por par-

te do conjunto de professores da escola;

- dificuldade em trabalhar o tema com o aluno negro.

Destas dificuldades, a mais destacada refere-se ao envolvimento dos professores, principalmente no convencimento de que a temática das relações raciais é importante e deve ser trabalhada na escola.

A dificuldade maior é de envolver as pessoas nessa discussão. Tem professor que não se sente bem em falar do negro com o negro. Quando fazemos cobranças dos colegas por que o projeto não está sendo trabalhado, o colega responde que não tinha jeito para lidar com esse assunto. Na verdade é uma falta de preparo nossa, não temos preparo para estar lidando com isso. (Professora C.)

Neste caso os professores se negam a trabalhar, pois não se sentem à vontade, parecem temer a reação do aluno negro, prefere não "mexer na ferida". A entrevistada aponta a falta de preparo dos professores como causa dessa reação. Segundo Gomes, a escola tem ainda grandes dificuldades em lidar com seus preconceitos, e para falar sobre o assunto com os alunos é necessário fazer uma reflexão sobre o papel da escola na construção e desconstrução do racismo. Em muitos casos prevalece a acomodação, cabendo a um professor ou pequeno grupo levar esta tarefa adiante.

É mais difícil ainda ao pensamento pedagógico tão "igualitário" lidar com as diferenças de raça. Esse mesmo pensamento pedagógico ensinou os professores a lidar com as diferenças de ritmos de aprendizagem, inventar recursos didáticos. As diferenças raciais sempre foram ignoradas na formação dos professores. (Gomes, 1995, p. 167)

Em outro sentido, o professor P. aponta as dificuldades não só com os professores mas consigo mesmo para tratar os conteúdos com os alunos negros. Dizia que sentia nos olhos dos alunos negros o constrangimento com o assunto e gostaria de encontrar outras formas de trabalhar que não os chocassem tanto. Vemos que também o professor engajado na discussão encontra dificuldades em trabalhar o tema diretamente com os alunos, refletindo não só a falta de formação mas até de experiência em lidar com a questão. Seria fundamental a disponibilidade de materiais didáticos, bem como redes de trocas de experiências com outras escolas ou entidades que trabalham nesta direção, para que o professor pudesse se instrumentalizar e até mesmo criar formas alternativas de trabalho.

A resistência ao tema também é citada como um dificultador:

Quando alguém abria a boca para falar de preconceito, de racismo, eles vinham com essa de que tem preconceito contra branco também, que ficávamos enfatizando só o negro, o negro. Então a gente sentia que havia uma resistência tão grande e parecia que nós éramos os mais afetados. (Professor P.)

Acusações de que ao se falar do preconceito racial contra os negros, estamos criando o preconceito são freqüentes. Essas dificuldades inscrevem-se no plano da invisibilidade da questão para amplos setores da sociedade, que querem acreditar que vivemos em um paraíso racial. Não existem fórmulas prontas para desfazer tantas resistências, mas os próprios professores entrevistados buscaram caminhos para "quebrar o gelo" entre seus colegas. Um trecho das entrevistas ilustra bem essas atuações:

Porque não adianta você ter um projeto

de identidade cultural dentro da escola e o professor não se identificar com esse projeto também. Se ele não questionar a sua própria identidade. Então a primeira coisa que tem que ser feita na escola é usar estratégias para sensibilizar o professor. A partir do momento que ele é sensível ao tema, usando as estratégias para poder instrumentalizar de forma bem amena, por ser um assunto polêmico na escola ainda. (...) a cada mês a gente fazia um café especial (...) Então nós fizemos o café cultural, que foi no dia 13 de maio, em que a gente fez uma comida especial, chamamos um contador de histórias, fiz uma exposição de todo o material que eu tenho e que a escola tem, trago vídeo. Naquele espaço de tempo do café, a gente conversa sobre o assunto e traz alguma coisa. (Professora M.)

Em alguns casos, à medida que a discussão racial foi fazendo parte do cotidiano da escola, que os projetos foram repercutindo positivamente entre os alunos e comunidade e até mesmo sendo matéria em jornais, os professores passaram a se dar conta da importância do assunto e de que não poderiam ficar alheios a ele.

Os professores impulsionadores dos projetos tiveram e têm papel central neste avanço, pois através de diversas estratégias conseguiram retirar suas ações do isolamento, transformando as ações individuais em projetos de fato coletivos.

Falar das dificuldades encontradas para a realização dos projetos é também procurar respostas para vencê-las. Os professores entrevistados, mesmo que alguns não tenham conseguido efetivar na prática algumas idéias, refletiram sobre a necessidade de reverter o quadro de resistências e muitos anteciparam as ações que deveriam acontecer, em conjunto com os

centros de formação, mas por estarem dispostos a não abandonar seus projetos foram construindo todo um arsenal de recursos para que seus objetivos fossem cumpridos.

À medida que os projetos vão se consolidando, estes professores impulsionadores vão tendo condições de avaliar os caminhos percorridos e os resultados, mesmo que parcialmente. Nessas análises conseguimos perceber que as perspectivas são otimistas e que, apesar dos entraves, os projetos estão seguindo em frente.

Tenho percebido é uma diferença dos próprios meninos, os meninos negros, se colocando mais, se sentindo mais em casa. Outro dia mesmo nós recebemos a visita de um pai, ele tem três filhos na escola, negros. Ele colocando que ele ficou encantado, um menino formou agora, saiu esse ano de 99. Ele ficou encantado da forma com que nós tratávamos os filhos dele. No trato a gente tinha com essa questão da negritude, de estar valorizando as pessoas, colocando as pessoas como iguais. Então a gente sente assim que até entre professores que tinham uma determinada resistência em trabalhar, lidar com o assunto; hoje você lida com esse projeto, com esse assunto com facilidade. Porque, basicamente, quando nós começamos, era eu negro, a H., também professora negra, a E., basicamente negros mesmos de pele mais retinta, que puxavam, que basicamente quando se falava em trabalho, questão de negritude era P., E. e H. e a própria V. E agora não, quando você propõe o projeto desse ele flui normalmente, os professores todos abraçam e a gente consegue fazer um trabalho coletivo mesmo. (Professor P.)

Conclusões

Os resultados do levantamento dos

projetos nos permite concluir que a temática da discriminação racial está mais presente nas escolas do que podíamos imaginar. Apesar de todas as polêmicas, controvérsias e dificuldades para desenvolver o tema, ele passa cada vez mais a fazer parte da agenda curricular das escolas municipais de Belo Horizonte.

A figura do professor negro é peça chave para a realização dos projetos. Em sua maioria, esses projetos são propostos e encaminhados por esses sujeitos identificados com a causa anti-racista e autoclassificados como negros. Das quinze escolas listadas para um maior aprofundamento, apenas em dois casos os professores se autoclassificaram como brancos. Em pelo menos um desses casos, pode-se dizer que a pessoa é mestiça.

O contato com outras pessoas negras engajadas na militância contribui para a tomada de posição. Aos poucos, a percepção de que ser negro no nosso país representa diferenciais, principalmente no acesso às oportunidades e às formas de tratamento, vai sendo elaborada no contato com os outros. Estas construções vão se transformando em um engajamento político maior, que poderá ser assim entendido ou não pelos professores.

Mesmo que os entrevistados, em sua maioria, não estejam vinculados atualmente a nenhuma organização dos movimentos sociais, deixaram transparecer que o contato com pessoas e eventos ligados ao movimento negro, e mesmo sindical, contribuíram para a sua formação mais crítica diante da questão das relações raciais.

Nesse sentido tomamos emprestado de Vianna uma das dimensões por ela

apontada sobre a identidade dos indivíduos no mundo moderno, citando autores como Berger e Friege-Kelner:

(...) A sociedade moderna põe o indivíduo em confronto com um caleidoscópio sempre muito grande de experiências sociais e significados, constrangendo-os à reflexão para fazer projetos e tomar decisões. Essa reflexividade não só diz respeito ao mundo externo, mas também à subjetividade do indivíduo e, de um modo particular, à sua identidade. (Vianna, 1999, p.50)

Nesta pesquisa, não pudemos dar conta da trajetória completa de vida dos professores, mas nos arriscamos a dizer que a escola, para os professores negros que coordenam os projetos, é um espaço de militância anti-racista. Esta ação, mesmo que não assumida explicitamente como tal, está expressa na forma como a questão é colocada na escola, nos caminhos trilhados para a concretização dos objetivos, na persistência em manter o tema como relevante, se não para toda a escola, pelo menos para os alunos.

Professores que, independentes da escola em que atuam, levam a temática à frente há anos, demonstram o quanto a questão é relevante em suas vidas. A identidade de cada um, marcada por suas experiências de vida, independentemente de uma vinculação ou não com movimentos sociais, parece inserir-se em um coletivo de homens e mulheres negros. Existe uma luta e essa luta exprime-se pela busca de igualdade de oportunidades e direito à diferença⁶.

Nesse sentido, a atuação dos professores negros no ambiente escolar, nas escolas estudadas, representa um pedaço do longo caminhar que os projetos no

⁶ Nos limites de tempo desta pesquisa, não foi possível explorar mais detalhadamente a influência dos movimentos sociais na atuação dos professores.

campo das ações anti-discriminatórias devem trilhar em nosso país.

Parece-nos que a atuação dos professores negros nas escolas, independente de ser uma proposta institucional, coletiva ou não, significa um encontro com o "nós" que o ser negro ou negra representa para aqueles que experimentaram e experimentam os efeitos da discriminação racial no Brasil.

O silêncio vai sendo rompido e, no lugar da omissão e do embaraço, esses professores passaram a desenvolver atividades e projetos que pudessem contribuir para alterar o quadro encontrado em suas escolas. Não será por acaso que um dos eixos mais importantes dos projetos está relacionado à auto-estima, à construção de uma auto-estima positiva para alunos negros, buscando valorizar a cultura negra e a beleza negra, resgatando a história dos negros no Brasil, discutindo sua realidade atual etc. O trabalho para a formação de uma auto-estima positiva não se resume nesse caso somente a conteúdos e atividades: a postura das professoras diz mais que os conteúdos. Em seus relatos, ficou demonstrado que o incentivo à participação, o estímulo e a "cobrança" fazem parte constante de sua atuação junto aos alunos.

Os educadores, com isso, procuram atingir o ponto principal mediante o qual o racismo se manifesta no cotidiano escolar: a invisibilidade do povo negro, aliado ao caráter depreciativo que lhe é dado pela sociedade. Diante da impossibilidade de tratar essa questão na sua dimensão social e institucional, ou seja, de dar ao tema uma visibilidade pública de maior alcance, os professores desenvolvem projetos com as marcas que trazem de suas trajetórias de vida e do quadro geral da situação das relações raciais existen-

tes no Brasil, marcada por contradições, dificuldades e conflitos constantes. Conflitos com os outros colegas, consigo mesmo, com alunos, com instituição escolar etc.

Referências bibliográficas

- AVALIAÇÃO da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural. Belo Horizonte : Game – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais ; Universidade Federal de Minas Gerais, 2000
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p. 15-24.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, 1992, p. 37-69.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural* : proposta político-pedagógico da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1995.
- CARDOSO, Edson Lopes. Racismo : o papel do professor . In: CARDOSO, Edson Lopes. *Bruxas, espíritos e outros bichos*. Belo Horizonte : Mazza, 1992.
- FIGUEIRA, Vera. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, 1990, p. 63-72.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte : Mazza, 1995.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O. *O silêncio; um ritual pedagógico a favor da discriminação racial* : um estudo da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeira e quarta série. Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985

- GOMES, Nilma Lino. *Formação de professoras e diversidade étnico-cultural* : relatório de pesquisa. Belo Horizonte : UFMG, 1997.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares – dilemas e possibilidade. *Cadernos Cedes*, São Paulo, 1993, p. 25-35.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto. Os movimentos negros no Brasil construindo atores sócio-políticos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, set./dez. 1998, p. 30-50.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio P. *Preconceito e discriminação* – queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Salvador : Novos Toques, 1999.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio P. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo : Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.
- HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle, LIMA, Márcia Regina Soares de. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro : Contracapa, 1999.
- HASENBALG, Carlos. Raça e oportunidade de educação – mais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, 1990, p. 5-12.
- MACHADO, Vanda. *Ilê Axé* : vivências e invenção pedagógica, as crianças do Opô Afonjá. Salvador : Eduffa, 1999.
- MUNANGA, Kambeguele. *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*. Rio de Janeiro : Intertexto, [s.d.]. (Cadernos Penesb, 1).
- MUNANGA, Kambeguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kambeguele. *Superando o racismo na escola*. Brasília : Ministério da Educação, 2000.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco* : estudos de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.
- OLIVEIRA, Ione Martins . *Preconceito e autoconceito* : identidade e interação na sala de aula. São Paulo : Papyrus, 1994.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, 1999.
- PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro : a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, 1993. p. 25-38.
- PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 32, 1993, p. 35-48.
- PINTO, Regina Pahim. Raça e educação : uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, 1992, p. 41-50.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, 1999, p. 7-40.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola, alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1998. p. 73– 92.

- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Rompendo as barreiras do silêncio* : os projetos pedagógicos que discutem as relações raciais em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. São Paulo : Ação Educativa ; Anped, 2000. (Relatório de pesquisa).
- SANTOS, Gevanilda Gomes. A História em questão. In: ROMÃO, Jeruse, LIMA, Ivan Costa, SILVEIRA, Sonia Maria (Orgs.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis : NEN, 1998. p. 67-84.
- SCHWARCZ, Lília K. Moritz. Raça como negociação. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte : Autêntica, 2000. p. 11-40.
- SILVA, Ana Célia. Esteriótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1997, p. 96-98.
- SILVA, Consuelo Dores. *Negro qual é o seu nome?*. Belo Horizonte : Mazza, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade* – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- SOARES, Cláudia Caldeira. *Construindo a Escola Plural* : a apropriação da Escola Plural por docentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFMG, 2000.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro : Graal, 1983.
- TRINDADE, Azoilda L. *Multiculturalismo* – mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.
- TURRA, Cleusa, VENTURI, Gustavo (Orgs.). *Racismo cordial*. São Paulo : Ática ; Datafolha, 1995.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós"* – crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo : Xamã, 1999.

Raça e Gênero na Trajetória Educacional de Graduandas Negras da Unicamp

Júlio Costa da Silva*

Resumo

A educação escolar pública no Brasil é de baixa qualidade, com graves consequências para os alunos que necessitam desse tipo de ensino. Há que se apontar também a reprodução dos preconceitos e discriminações no contexto escolar e que atingem principalmente os alunos negros. Neste estudo, procuramos demonstrar, com base nos relatos de alunas graduandas negras sobre suas trajetórias escolares, como determinados atributos interferem não só na maneira mas também na intensidade com que esses preconceitos atuam.

Introdução

Este artigo relata parte do trabalho¹ desenvolvido no contexto do I Concurso Negro e Educação, que focalizou aspectos da trajetória educacional de alunos negros da Universidade Estadual de Campinas com o objetivo de verificar as dificuldades com que se depararam tendo em vista o seu pertencimento racial (Silva, 2000).

Para tanto, foram entrevistados seis alunos que nos anos de 1999 e 2000 estavam freqüentando aquela universidade.

As entrevistas foram realizadas de modo a reconstruir a sua trajetória escolar, desde as séries iniciais até a universidade procurando detectar a presença de discriminações e preconceitos² e a sua percepção a respeito.

A reconstrução das trajetórias educacionais desse alunos exigiu a definição de técnicas de pesquisa a serem utilizadas no trabalho de investigação. Nesse sentido, a leitura de material bibliográfico, desde os relativos à história oral, memória e gênero, passando pelos que tratam da questão racial até chegar aos que dizem respeito ao ensino superior público, foram de fundamental relevância para a construção do arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa.

Procurou-se ainda captar em profundidade não só a experiência vivenciada pelos alunos, mas também pelas pessoas com as quais se relacionavam, obtendo-se desse modo relatos muito densos e ricos. Como afirma Gonçalves e Silva (1995, p. 94) "Buscar conhecer a história particular de cada um e com ela aprender não é um gesto fora de propósito, pois aquela história se inscreve na história de uma comunidade, de um gru-

*Mestrando em História Social do Trabalho, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

¹ Orientadora: Célia Maria Marinho de Azevedo.

² Cabe ressaltar as diferenças entre discriminação e preconceito. O preconceito seria mais uma atitude, enquanto a discriminação já se configura como uma ação. Mas, de qualquer modo, como lembra Hasenbalg (1979), no Brasil, a noção de preconceito tem sido usada para indicar tanto o preconceito como a discriminação (Pinto, 1993).

po social, de um país, da humanidade, fazendo-a, interpretando-a, refazendo-a.”

Para efeito deste artigo, serão comentados os depoimentos de três entrevistadas: Renata, Débora e Mariana, alunas dos cursos de dança, enfermagem e pedagogia.

A Memória e a História Oral

Dada a proposta de resgatar aspectos da trajetória educacional das alunas pesquisadas tendo em vista o seu pertencimento racial e sexual, procurou-se trazer à tona momentos presenciados ou vivenciados por elas que envolvem questões raciais e de gênero.

Deparar-se com o novo ou o corriqueiro de forma esporádica e assistemática ocorre comumente com qualquer pessoa. Porém, utilizar tais informações no contexto de um trabalho acadêmico pressupõe a definição de método e técnicas de pesquisa. Saber qual o caminho trilhado é fundamental para descobrir, entender e analisar os fatos com que nos deparamos.

Dessa maneira, chegou-se às questões tratadas na pesquisa por meio do resgate da memória, por considerarmos que a memória nas suas diversas dimensões nos possibilitaria lidar com uma fonte fértil e muito rica, que retrataria aspectos fundamentais da história das entrevistadas. Segundo D’Aléssio (1993, p. 98) “A memória é história viva e vivida e permanece no tempo, renovando-se. A história é assim o lugar da permanência e nela o desaparecimento das criações grupais é apenas uma aparência. A memória é a possibilidade de re colocação das situações escondidas que residem na sociedade profunda (províncias um pouco afastadas), na sensibilidade (expressão dos rostos).”

O resgate da memória foi possível por meio da história oral, recurso metodológico que permitiu reconstruir e analisar os relatos das entrevistadas. De acordo com Lozano (1986, p. 16) “a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão e versão* que emanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.”

A utilização de tal estratégia trouxe à tona experiências que há muito tempo estavam emersas e que poderiam sucumbir no esquecimento. Experiências importantes, na medida em que permitem entender dimensões relacionadas à identidade das entrevistadas, situação socioeconômica, pertencimento sexual e racial.

No entanto, trabalhar com fonte oral não é simples, pois as recordações vêm acompanhadas de sentimentos que expressam alegrias, tristezas, amarguras, esperanças, etc. Lidar com essas questões exige que o pesquisador esteja atento a fim de evitar que os relatos sejam prejudicados pela lembrança, “daquilo que se queria esquecer.” Como nos alerta Berramam (1975, p. 45), o pesquisador “surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e freqüentemente indesejado. As impressões que estes têm determinarão o tempo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho.”

Desse modo, a análise das informações aqui expressas pelas três graduandas negras, em consonância com Orlandelli (1998, p. 61) procurou respeitar as diferenças, o modo de pensar de cada uma, fator primordial para que a entrevista pudesse transcorrer em clima de confiança e de respeito mútuo. Isto posto, na leitura do artigo espera-se que o leitor possa ob-

servar como as diferenças são vistas na sociedade e como as pessoas que as carregam vêm a si próprias. Uma interação nem sempre tranqüila, mas que é constantemente vivida e reconstruída pelas alunas aqui retratadas, na intenção de alcançar um lugar digno na sociedade.

Alunas negras: uma questão de "raça"³ e gênero

Nos relatos dos/as entrevistados/as sobre suas trajetórias escolares, pode-se verificar que o preconceito e a discriminação racial, na maioria dos casos, foram uma constante, quer seja em forma de discurso ou de ações, quer pelo silêncio da escola em relação à questão racial, confirmando o que Cavalleiro aponta em sua pesquisa: "O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação racial no interior da escola." (Cavalleiro, 1998, 182)

No entanto, quando se comparam os depoimentos dos alunos de ambos os sexos, percebe-se que as lembranças das entrevistadas remetem ao preconceito e

à discriminação racial de forma mais intensa e incisiva do que as lembranças dos entrevistados⁴. Até que ponto essa diferença se deve ao fato de os entrevistados estarem imersos em uma sociedade machista é uma hipótese a ser considerada, pois as lembranças, atitudes e reações reputadas como normais nas falas das mulheres dificilmente aparecem na fala dos homens. Provavelmente, a presença de tais reações entre os homens seria encarada socialmente como sinal de fraqueza. De qualquer modo, essa maior sensibilidade das mulheres ao preconceito e à discriminação racial nos remete às questões que vêm sendo colocadas pelos estudiosos das questões de gênero. Segundo esses estudos, na sociedade brasileira o padrão predominante nas relações sociais foi construído tendo como base os homens e, conseqüentemente, as mulheres ficaram relegadas a um segundo plano⁵. Como mostram Arias e Riscarolli (1998, p. 113) "Para discutir a questão de gênero na atualidade é preciso ter presente que, embora em menor freqüência, o homem ainda é considerado a norma, a

³ A utilização dos termos "raça" ou "racial" serão usados aqui, entre aspas, para se referir às características estéticas dos indivíduos. "Embora esse conceito [raça] cientificamente trate de características biológicas dos indivíduos e por isso denote as características genéticas (genótipo), costuma-se considerar como sendo atributos raciais, as características externas (fenótipo): cor da pele, altura; tipo de cabelos etc. Apesar de os biólogos afirmarem que as raças não explicam as diferenças existentes entre os homens – ou seja, que as raças são insignificantes ou irrelevantes, do ponto de vista genético, para explicar a distinção entre grupos humanos –, as características fenotípicas são entendidas como diferenças raciais pelo sujeitos envolvidos nas relações que mantêm entre si." (Valente, 1998, grifos da autora).

⁴ Algumas características nas histórias de vida das alunas e dos alunos se diferenciam, quando se leva em consideração o grau de preconceito e discriminação a que ambos foram submetidos, sendo que as mulheres foram as que mais sofreram nesses aspectos. Esse ponto mostra-se análogo ao encontrado na pesquisa de Teresinha Bernado (Bernardo, 1998, p. 14).

⁵ A valorização do masculino em detrimento do feminino é uma relação que vem sendo construída historicamente. Para demonstrar essa dominação, Montserrat Moreno utiliza o termo "androcentrismo". Segundo a autora, "androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente essa metade da humanidade que possui a força (o exército, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de comunicação e é dona e senhora da técnica e da ciência." (Moreno, 1999, p. 23).

mulher diversa da norma.”

As atividades profissionais exercidas pelas mulheres sempre foram consideradas de menor importância dentro do contexto social. Nesse sentido, Rosemberg (2000, p. 131) reportando-se a Isquierdo lembra-nos que essa autora considera que o “preconceito diante das diferentes capacidades das mulheres e dos homens (que conceitua como sendo sexismo) é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação de gênero masculino sobre feminino. As capacidades específicas das fêmeas têm a ver com atividades de gênero consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, precisamente as relativas à produção da vida humana. As atividades específicas dos machos, relativas à produção e administração das coisas, consideram-se fundamentais, de primeira ordem. A partir dessa valorização distinta do masculino sobre o feminino constrói-se uma hierarquia de gênero.”

Enfim, o debate em torno do gênero gerou discussões e trouxe à tona aspectos que a sociedade considerava naturais. A posição subalterna ocupada pelas mulheres, a desvalorização social a que estas foram relegadas bem como a contribuição das diversas instituições sociais para a reprodução e manutenção dessas desigualdades foram severamente denunciadas. Nesse contexto, a escola como uma instituição que exerce papel fundamental na formação dos indivíduos acaba sendo, em determinados aspectos, produtora e reprodutora dessa desigualdade. Como afirma Bernardes (1998, p. 228) “O reconhecimento de que

a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz, leva ao entendimento de que a proposta objetiva e explícita da escola é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais”. (Grifos da autora).

O conteúdo escolar transmitido aos alunos/as configura-se como um dos pontos fundamentais desse processo de reprodução das desigualdades de gênero. Além disso, a ausência da discussão de questões de gênero no contexto escolar faz com que essa instituição transmita aos alunos um saber único, sem levar em conta as diferenças. Segundo Moreno (1999, p. 69) “Com a boa intenção de oferecer o melhor para seus alunos, as professoras e os professores mais experientes, para evitar discriminações, apresentam um modelo único para alunos e alunas, que é o mais valorizado socialmente, ou seja, o masculino, eliminando radicalmente, ao fazer isso, o modelo feminino. Não tratam de criar um modelo novo que integre o positivo de cada um e recuse o negativo, mas tornam o masculino como o melhor e ignoram a existência do feminino.”

Por outro lado, as desigualdades raciais que mantêm o negro no nível de uma cidadania de segunda categoria e relega-o a posições sociais inferiores à dos brancos, na sociedade brasileira⁶, tem sérias conseqüências para a mulher negra, na medida em que ela sofre dupla discriminação, por ser mulher e por ser negra. Como lembra Whitaker (1995, p. 43) “... meninas negras sofrem agressões ainda mais

⁶A referência ao conceito “cidadania de segunda categoria” está baseada nas considerações de Hanchard. “Assim, embora em alguns casos se aplique o velho ditado brasileiro de que *dinheiro embranquece*, também é verdade que a negritude mancha. Isso nos leva a outro modo de entender a maneira como a esfera pública, o espaço público são *privatizados* – pela forma que seus sujeitos ou cidadãos privilegiados discriminam publicamente os menos privilegiados. Até em circunstâncias em que a cidadania é um dado, como no Brasil contemporâneo, algumas pessoas são consideradas cidadãs de segunda classe em relação a outras. O preconceito racial não é apenas afirmado em particular, mas também invariável e publicamente articulado e, em algum nível sancionado.” (Hanchard, 1996, grifos do autor).

violentas à sua auto-estima, como resultante de dois vetores de desvalia fortes em nossa sociedade: *raça e gênero*.” (Grifos da autora).

Além dessas duas dimensões, há que se considerar ainda a posição socioeconômica da mulher negra, em geral, desfavorável. Desse modo, a mulher negra é portadora de três atributos que podem ser alvos de possíveis discriminações. “Na verdade, há uma situação de marginalização da mulher negra, escondida por detrás do mito da *democracia racial* que não permite que se enxergue que ser mulher, negra e pobre pode significar ser muito mais discriminada em razão de gênero, etnia e classe social.” (Jesus, 2000, p. 40)

Na análise das entrevistas procurar-se-á, portanto, captar como as alunas lidam com essas dimensões para que não se tornem obstáculos que as impeçam de alcançar os objetivos profissionais e pessoais pretendidos para o futuro.

Inicia-se o processo escolar

Nos primeiros anos escolares das entrevistadas, foram várias as novidades, algumas boas e outras nem tanto. O estar freqüentando uma instituição educacional era motivo de deslumbramento e descobertas, um novo mundo surgia em suas vidas. Novas amizades, novas brincadeiras, novos conhecimentos e o contato com um processo que seria marcante para a sua colocação futura na sociedade, a educação. Porém, se a escola propiciou momentos positivos, observa-se também o contrário, pois a discriminação foi algo que se apresentou de forma marcante.

Acho que a partir dos sete anos, você começa a ver as diferenças, era bastante engraçado, tinha época que eu não que-

ria ir muito não, porque principalmente menina, chamavam: “Macaca, medusa”.

Porque na época eu usava trança. No começo isso não existia, mas no meio se acentuou. (...) Por causa de uma cena que teve, eu discuti com o menino, uma coisa boba de brincadeira e aí todos os meninos se rebelaram contra mim, começaram a me xingar: “Sua neguinha sarará”. Era muito que eles falavam. “Neguinha macumbeira, sua macaca e não sei o que...” (Renata)

Nessa idade não sentia o preconceito, nem sabia o que era na realidade, aí eu fui para outra escola, mudei, fiz a 3ª e 4ª séries, aí comecei a sentir mais, meu cabelo como eu tinha cortado, eu usava ele todo armado, sabe? Ele era comprido e me chamavam de bruxa, de neguinha, de várias coisas. (Débora)

Lembro de uma vez que um menino me chamou de negrinha, a professora tinha saído da sala, aí eu taquei o estojo nele. (Mariana)

Os relatos, tanto de Renata como de Débora, mostram que ambas foram vítimas de discriminação racial em razão da sua aparência física, situação já apontada em outras pesquisas, como a de Oliveira (1994, p. 41): “Notamos também que alguns motivos que levavam algumas crianças a ser violentamente discriminadas pelos colegas era o fato de terem traços físicos de negritude bastante ressaltados. (...) Comentários, piadas e chacotas eram feitos envolvendo essas crianças e a questão da negritude.”

Tal fato pode ter ocorrido porque normalmente o padrão de beleza vigente se baseia nas características físicas do branco europeu e isso faz com que as crianças negras sejam vistas pelas demais como as diferentes, as que têm características exóticas e, por isso, podem ser alvo de

chacota e apelidos pejorativos⁷: nas entrevistas, o termo “medusa”, referência ao cabelo de Renata, associa-o ao da personagem grega que assustava e transmitia medo; “macaca”, lembra o animal visto como primitivo e selvagem; “macumbeira”, aquela que por meio de ritos diabólicos usa de feitiço em forma de despacho para desejar e fazer o mal aos outros, pois tais rituais seriam derivados de seitas africanas⁸; “bruxa”, apelido dado a Débora, compara-a às personagens de histórias em que uma mulher de aparência “feia”, normalmente de cabelo armado, causa pânico e medo. Cavalleiro (1998, p. 120) chama a atenção para as conseqüências de tais atos: “A inculcação do estereótipo inferiorizante visa reproduzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos seus assemelhados. (...) A inculcação de uma imagem negativa do negro e de uma imagem positiva do branco tende a fazer com que aquele se rejeite, não se estimule e procure aproximar-se em tudo deste e dos valores tidos como bons e perfeitos.”

É importante assinalar que nos três relatos aparece o termo “neguinha” que em situação normal não teria conotação pejorativa, pois não haveria problema lembrar uma característica da pessoa. Porém, nas situações relatadas, não é isso o que ocorre. O termo vem carregado de um sentido pejorativo e lembra as teorias racistas que consideravam o negro como feio e inferior, numa demonstração de que o sentido de uma palavra não é unívoco,

estando atrelado às diferentes significações que o contexto lhe atribui. Oliveira (1994, p. 29), comentando Vygotsky, chama a atenção para o fato de que o significado é o resultado de uma construção social. Ao relacioná-lo às definições, tal como se apresentam no dicionário, coloca-o como um conteúdo semântico, de natureza convencional e relativamente estável, que permeia as interlocuções e possibilita a produção de sentidos. Por outro lado, o sentido da palavra é apresentado como *um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual*. (Grifos da autora)

Mas, voltando aos relatos, fica evidente que as alunas tinham a noção do caráter pejorativo, embora a reação de cada uma delas tenha sido diferente. Assim Renata diz:

(...) não queria ir para a escola por causa disso, não queria ir de jeito nenhum. Mas, fui me acostumando, me acomodando, teve uma hora que eu já não ligava. Lembro que teve um período que parei de falar com todos os meninos da escola, não falava com menino nenhum.

Inicialmente, Débora brigava, depois, passou a usar estratégia semelhante à de Renata, isto é, não se incomodar:

Eu era muito briguenta, só que eu tinha amigas brancas e elas ficavam do meu lado, geralmente eles me xingavam do nada, se a gente estava com alguma briga eles começavam a xingar e falavam alto. Mas nessa época eu não

⁷ Em sua pesquisa, sobre a questão da identidade em contexto escolar Oliveira (1994, p. 91) observou que as meninas eram alvos freqüentes de discriminação racial verbalizada por parte dos meninos. “As meninas que eram alvos freqüentes de *xingamentos* por parte dos meninos eram as *pretas*. *Feia*, *fedorenta*, *filhote de urubu*, *macaco* eram algumas referências feitas a elas.” (Grifos da autora).

⁸ O uso pejorativo do termo “macumbeira” pode, de maneira análoga, mostrar a herança, provinda da visão deturpada que se tinha dos rituais afro-brasileiros nas primeiras décadas do Séc. XX; “...esses acontecimentos eram alvos de perseguições e discriminações: *coisas de preto*, *macumba*, era *malfeito* que emergia dos atabaques, segundo a leitura oficial.” (Bernardo, 1998).

ligava, isso não me atingia muito, eu acho, pelo menos não lembro de ter chorado. (Débora)

Mariana, no episódio relatado, age de forma mais violenta contra o menino, “taquei o estojo nele”.

Em outros momentos, a escola, para criar um ambiente agradável para a aprendizagem de seus alunos, promove festividades. Momentos de grande alegria e descontração de todos, festeja-se uma data especial, um evento cultural ou, ainda, realizam-se jogos. Porém, esses acontecimentos podem não ser alegres para todos os alunos, na medida em que alguns acabam se deparando com experiências desagradáveis. Os traços físicos das alunas negras podem se constituir em empecilho para que participem plenamente de tais festividades, na medida em que são recusadas pelas demais ou, mesmo que isso não ocorra, receiem que possa vir a ocorrer, tendo em vista a consciência da negatividade que sua aparência desperta nos demais alunos.

Lembro que quando tinha festa junina eu morria de medo, sabe? De não ser escolhida para dançar, naquele momento eu lembro que eu ficava receosa, mas sempre tinham alunos negros e eu sempre ia dançar com os negros. Eu era muito amiga deles, ficava no fundo, bagunçava bastante e tinham uns negros que também bagunçavam e eu junto com eles e tal. (Débora)

Acho que em época de festa junina os meninos nunca queriam dançar com a negra, né? Tem uma foto lá em casa que eu estava dançando com esse menino que era meu amigo, nem sei se era bagunça que a gente fazia.

Esse menino era do tipo dessas pessoas que falam: “Nunca passou pela minha cabeça a minha cor”.

Posso dizer que ele era mestiço, dancei com ele, isso eu lembro. É difícil, os meninos sempre querem dançar com as brancas... (Mariana)

Esses fatos demonstram que nos eventos em que seriam formados pares, os meninos tinham maior predisposição para escolher as meninas brancas, “nunca queriam dançar com a negra”. A menina negra nunca é o par ideal, tendo em vista a maneira preconceituosa como suas características físicas são consideradas, questão análoga à observada em pesquisa desenvolvida por Oliveira (1994, p. 21): “A marginalização, a exclusão e o conflito marcavam a relação entre essas crianças [negras] e as outras: alguns alunos não queriam se sentar nem realizar atividades escolares com elas.”

A alternativa encontrada pelas alunas era dançar com o amigo, “aquele que acompanhava na bagunça no fundo da sala”, “um mestiço”, “um negro”. Entretanto, o fato de o menino negro do fundo da sala se constituir a alternativa para a formação do par, além de mostrar uma certa solidariedade entre as crianças que se identificavam com traços físicos comuns, também demonstra a separação espacial a que a criança negra é submetida no interior da sala, o que terá como consequência a sua associação à bagunça, aquilo que é pouco valorizado. Cavalleiro (1998, p. 150) refere-se a essa separação espacial: “... a criança negra (...) é um indivíduo diferente na escola, o qual tem um espaço demarcado que não é o lugar comum onde se encontram as demais crianças. Ela é quase sempre a mais *briguenta*, a *mais levada*”. (grifos da autora).

Se esses fatos negativos estão presentes e são responsáveis por uma série de humilhações e traumas, poder-se-ia

perguntar o que os professores, a escola e os pais fazem para lutar contra isso:

[Quanto ao enfrentamento desses problemas] Olha! Os professores não lidavam com essas questões, pelo menos que eu lembre, nunca tive um professor que falasse: "Oh, Renata, não liga, tenha orgulho".

Nunca tive isso, pelo menos da 1ª à 4ª série. Quanto aos meus pais, sim! E minha irmã mais velha, eles sempre pediram calma e para não me importar com isso: "Você é negra, isso não tem problema nenhum, tenha orgulho por isso".

Quando me chamavam de feia, eles falavam que eu era bonita e assim iam contornando a situação. (Renata)

As palavras de Renata demonstram que os problemas "raciais" que enfrentava na escola não eram debatidos. Os professores não comentavam e não lhe davam nenhum apoio. Tampouco, procuravam auxiliá-la na formação e manutenção de sua auto-estima, mostrando que as diferenças estéticas dos alunos eram normais e que cada um deveria ter orgulho de si próprio. Porém, o pai e a irmã da entrevistada agiam de forma contrária à escola apoiando-a, aconselhando-a a enfrentar as discriminações e estimulando-a a não se deixar desvalorizar por esses acontecimentos, enfim, a ter orgulho de ser negra e a aceitar essa condição como algo normal e positivo:

[Quanto à reação dos professores] não lembro muito, lembro de uma professora que eu amava, Dona Eleonor, que conhecia meu pai desde criança, era uma mulher idosa, mas eles nunca tocavam nesse assunto. Para eles era como se não existisse o problema. Lembro que ela tratava a gente como iguais. Tanto é que ela gostava muito de mim, sempre estava me elogiando e tal. Para ela

era como se eu fosse igual aos outros, só que por outro lado, ela sabia que havia o preconceito e não tocava no assunto, era como se não houvesse: É coisa de criança e não sei o que, diziam eles. (Débora)

Na lembrança de Débora, os problemas que enfrentava na escola não eram discutidos. A sua professora, Eleonor, apesar de tratar "todo mundo igual", acabava não reconhecendo as especificidades de seus alunos, tanto é que sabia da existência de preconceito, mas "não tocava no assunto". Esse fato é semelhante ao observado por Gonçalves (1987, p. 27), que, por sua vez, chama atenção para o paradoxo implícito nessa maneira de agir "...esses mesmos professores defendiam um discurso sobre um *tratamento igual a todos os alunos*. Esse discurso, porém, introduzia, no cotidiano escolar, um paradoxo, pois, em lugar de superar os processos discriminatórios frente à população negra, preconizando o *tratamento igual a todos os alunos*, acaba revelando uma das formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola". (Grifos do autor).

Por outro lado, tanto para a professora como para o pai de Débora, os problemas que ela enfrentava não eram considerados como algo sério, seriam apenas "coisa de criança". A atitude de ambos desconsiderava a capacidade de as crianças reconhecerem os diferentes e reproduzirem contra eles os preconceitos adquiridos nas relações mantidas no meio em que vivem. Elas talvez não tenham noção da gravidade de seus atos, mas sabem o que vem a ser uma ofensa a outra criança.

Estudiosos argumentam que mesmo antes de freqüentar a escola, as crianças já sabem que as pessoas são discrimina-

das conforme a sua cor e, nesse sentido, propõem que o racismo seja discutido desde os primeiros anos de escolaridade⁹.

Passados cinco anos, o processo escolar continua

Ao nos reportarmos à fase posterior da trajetória educacional das entrevistadas, 5ª à 8ª séries, percebe-se que os problemas ligados à questão racial continuam presentes. Embora em algumas ocasiões eles não sejam tão evidentes, em outras, as entrevistadas sentiram o peso que representa ser mulher e negra em uma sociedade que não sabe trabalhar com as diferenças de "raça" e gênero.

Assim, tanto na maneira como as entrevistadas se relacionam com os demais alunos, como nos seus relacionamentos afetivos, pode-se perceber a forma sutil do preconceito racial em relação à sua aparência física:

Nessa época era engraçado, eu só me relacionava com negros. Na 1ª série a minha amiguinha era branca, morava perto da minha casa. Já quando eu estava na 5ª até a 8ª série as minhas melhores amizades eram entre negros, acho que começou a pintar esse lance de identidade, essa coisa da formação da identidade, uma coisa da adolescência. Eu procurava um grupo de iguais, então, era sempre entre os negros e negras. Os namoradinhos eram sempre os negros, né? As amizades eram nesse grupo. (Renata)

Eu cheguei na 5ª série, já tinha começado a adolescência, aí você começa a paquerar, ver os meninos e não sei o que. Comecei a perceber que as meninas loiras, as branquinhas, tinham muito mais possibilidades que eu e raramente

os meninos ficavam interessados por mim e quando ficavam, não eram aqueles meninos cobiçados que eu queria que ficassem, entendeu?

(...) Estava no SESI na 5ª e 6ª séries, tinha colegas, não tinha amigos, amigos assim mais próximos. Acho que isso, um pouco, era por causa da cor. (Débora)

As meninas da escola, lembro que elas passavam em casa para gente ir para escola juntas e nós voltávamos juntas. Mas a gente percebe - todas elas eram brancas - que entre elas tinha preferência de amizades. Você sempre fica na margem, é amiga, mas não é tão amiga, era só para a escola mesmo. Ir à casa, acho que eu ia à casa delas algumas vezes, muito difícil elas irem em casa. Para fazer trabalho eu ia à casa delas, na escola era assim.

(...) Dessa fase lembro que as meninas começavam a namorar e eu não. Na escola tinham as paquerinhas e eu não, isso me lembro, é a época que as meninas estão começando a paquerar e eu não, é isso mesmo. (Mariana)

As amizades das entrevistadas se diferenciavam. Renata, apesar de ter tido uma amiguinha branca na primeira série, passou a ter colegas negros/as como os seus melhores amigos/as. A identidade "racial" estava se constituindo e, conseqüentemente, a afinidade e uma certa solidariedade "racial" entre os iguais. Débora, por sua vez, estava num momento em que não parava para pensar em assuntos relacionados à sua aparência física, "queria brincar", mas sentia que a ausência de amigos mais próximos "era por causa da cor". Mariana tinha como companheiras no trajeto de ida e volta da escola amigas brancas, mas se sentia à

⁹ Ver a respeito o trabalho "Rosas e pintinhos ensinam tolerância", desenvolvido pela professora Ana Lúcia Sena nas turmas de educação infantil da Escola Oliva Ensino, em Campo Grande (MS) (Regina, 1999).

margem. Era apenas uma amizade superficial, pois as outras meninas preferiam interagir entre elas.

Essas situações mostram como o fator "racial" está presente nas amizades, pois o melhor amigo das crianças brancas, normalmente, não está fora do seu grupo "racial", o "amigo" negro será considerado em poucos momentos e de forma superficial¹⁰.

Observando-se os primeiros envolvimento afetivos das entrevistadas, nota-se que Renata, devido à procura por um "grupo de iguais", teve namoradinhos negros; Débora começa a paquerar, mas percebe que "as meninas loiras, as branquinhas" eram mais procuradas e ela não despertava o interesse dos meninos que cobiçava. Os que se interessavam por ela não eram os seus preferidos. Já Mariana lembra que nessa fase enquanto as outras meninas começavam a "paquerar", ela não se envolvia nesse tipo de relacionamento.

Esses fatos mostram que os relacionamentos afetivos são permeados por diversos fatores e um deles é a aparência física que deve estar de acordo com determinado padrão de beleza. O termo aparência, segundo Fry (1995/1996, p. 126), "é apropriado porque é muito usado no Brasil e porque foge de qualquer apriorismo *racial*. Como a beleza está no olhar de quem vê, a *aparência* não é nunca objetiva. É sempre um juízo de valor, possibilitado pelas categorias culturais e pelas par-

ticularidades sociais de quem olha e de quem é visto." (grifos do autor).

Peter Fry, ao argumentar que a aparência foge de qualquer apriorismo *racial*, chama atenção para um discurso ambíguo, pois mostra que a percepção da aparência se baseia em juízos de valor que podem ser influenciados pela "raça". Assim, as entrevistadas, ao serem preteridas nos meios que freqüentavam, de uma forma ou de outra, são submetidas à preferência que possivelmente não recai em pessoas com fenótipo do grupo ao qual elas pertencem, ou seja, o grupo negro.

Tendo em vista tal fato, poder-se-ia perguntar: Gosto é gosto? A resposta mais provável seria não. Os gostos não surgem simplesmente do nada, são baseados em determinados padrões vigentes e as pessoas que não correspondem a esses padrões podem ser excluídas ou ter pouca aceitação. Nesse sentido, pode-se dizer que os gostos também são direcionados e mediados pela cultura e pela "raça".

Pelos relatos, observa-se que a escola se assemelha à sociedade, ao oferecer condições desiguais para os indivíduos que a freqüentam, inclusive no aspecto afetivo, na medida em que as oportunidades de amizades e de relacionamentos afetivos oferecidas às entrevistadas são mais escassas ou nulas, quando comparadas às pessoas de grupo "racial" que difere do delas.

No entanto, poder-se-ia questionar que

¹⁰ Contar com um círculo forte de amigos é importante para quebrar barreiras no mercado de trabalho, que se apresenta extremamente excludente e que seleciona parte de seus integrantes por critérios que não se ligam diretamente à capacidade profissional. "Como muitos observadores notaram, a vida brasileira baseia-se em relacionamentos, trocas e favores pessoais, em um grau maior que nos Estados Unidos (onde é claro essas interações, muitas delas também ocorrendo em clubes sociais e organizações cívicas, não são de modo algum insignificantes). Os antropólogos descreveram as redes sociais mais amplas através das quais os membros da classe média brasileira mantêm e cultivam as relações pessoais que são indispensáveis para abrir o seu caminho em um ambiente difícil e intensamente competitivo." (Andrews, 1998, p. 267).

a aparência física é um aspecto importante das relações sociais, independentemente do sexo e da "raça" das pessoas, não afetando exclusivamente a menina negra. Essa interrogação pode ser parcialmente verdadeira, pois muitos indivíduos, independentemente de sua "raça" ou sexo, passaram por situações análogas. Porém, quando se observa como a sociedade cria expectativas permeadas pela condição racial e pelo sexo, percebe-se que esses fatores podem exercer influência. Segundo Whitaker (1995, p. 42), "Aspirações também se fundamentam em expectativas. Meninas são treinadas desde muito cedo para o exercício da beleza. Nada de errado, se o conceito de beleza fosse mais natural. O que se observa, porém, é que os maiores elogios à beleza das meninas se prendem ao fato de estarem limpinhas, perfumadas ou artificialmente enfeitadas (o que implica ausência de movimento). (...) Quanto aos meninos, serão elogiados e admirados pela sua esperteza, o que significa usar roupas práticas, andar sujos e desgrenhados, se necessário. Há um prazer indisfarçável no discurso de pais e mães quando contam travessuras dos meninos. A um observador atento não escapará a sutileza com que estimulam tais façanhas nem o enlevo com o qual apontam a suavidade das meninas."

Algumas situações descritas pelas entrevistadas remetem a essa questão:

Minha mãe é cabeleireira e eu sempre ia bem bonitinha para a escola, com as trancinhas, fitinhas no cabelo e roupinha

bem passada, né? Talvez eu me sentisse melhor que as outras crianças por causa disso e as outras se sentissem inferiores, aí tive muita briga. Não era em torno da questão racial, era social, é até engraçado a gente entender, mas isso lá faz muita diferença. (Renata)

No caso citado, pode-se observar que a mãe procurava manter Renata bonita, valorizando assim sua auto-estima. No entanto, se isso ajudava em determinados aspectos, atrapalhava em outros, pois, pelo fato de estudar em uma escola da periferia favorecia o atrito com outras crianças. O exemplo, por sua vez, mostra a pressão social que recai sobre a mulher, ou seja, o cultivo constante da beleza, como se fosse uma atitude natural que se espera dela como mulher e, não, uma construção social, questão também observada por Oliveira (1994, p. 67) "Os enunciados dos alunos sugerem que enquanto o domínio do feminino, por um lado, é marcado por valores e atitudes em que predominam a *beleza*, a *obediência*, a quietude, as demonstrações afetivas, o fato de ser *exibida* e, raramente, a *bagunça*; o domínio do masculino, por outro lado, é caracterizado pelo cumprimento e transgressão às regras, é o domínio da *quietude* e da *bagunça*, simultaneamente, e, principalmente, do ser *macho*." (Grifos da autora)¹¹.

No relato de Débora, a questão da beleza aparece com mais força e constantemente é relacionada à sua adscrição racial, o que trará problemas para sua

¹¹ Comentando o trabalho de Silva e Justo, a autora ainda irá mostrar que "... ao discorrer sobre a situação atual da mulher na sociedade brasileira, Silva e Justo (1989) também chamam a atenção para estas diferenças (que não são por acaso) e que historicamente têm perpassado o domínio do masculino e do feminino. Centrando-se na educação familiar de meninos e meninas, apontam para a forma como a menina é levada a se *resguardar*, a ser *disciplinada* e *bem-comportada* e a preocupar-se mais com a sua aparência física (a beleza) do que com o desempenho acadêmico. Em outra direção, destacam-se a educação dos meninos, afirmando que eles são incentivados a *ir para a rua* e *enfrentar desafios* – por intermédio de valores e atitudes associados à *coragem* e *determinação*, e a desenvolver uma *identidade autônoma*." (Idem, ibidem, p.67-68 Grifos da autora).

auto-estima e identificação como negra:

[Sobre a questão racial] não tinha conhecimento nenhum, só sabia que era negra, isso eu sabia, meu pai nunca falou que eu era morena, às vezes eu ficava assim:

- Por que eu não nasci branca?

Eu ficava me questionando, achava que tudo ia ser mais fácil, paquerar seria mais fácil, as pessoas iriam gostar de mim mais fácil, achava que tudo ia ser mais fácil.

(...) era horrível, sentia-me muito feia nessa época, nossa! Sentia-me horrível, puxa! Minha irmã também passou por isso, eu me sentia gorda, usava aparelho nos dentes, não gostava do meu cabelo. Foi uma época muito ruim para mim, foi uma época que eu não gostava da minha cor, não gostava, não gostava de jeito nenhum.

Na 8ª série consegui a medalha de melhor aluna. Foi uma vitória para mim, meu pai foi lá, eu posei com a medalha e me achava o máximo. Então, era essa forma de me sobressair, porque eu me achava horrível, achava-me um lixo. Eu era inteligente, as pessoas me achavam inteligente, o que acontecia? Os professores me elogiavam, todos os professores falavam que a Débora era isso, a Débora era aquilo, eu adorava, isso para mim era meu sentido de vida. (Débora)

A rejeição de Débora à sua cor, ao seu porte físico, ao seu cabelo, mostra que a beleza física para ela não correspondia às suas características físicas e, sim, ao padrão do grupo "racial" diferente do seu, pois o modo como se refere à sua cor e ao seu cabelo demonstram isso. Para ela, ser branca e ter cabelo diferente do seu, provavelmente liso, lhe possibilitaria realizar seus desejos e lhe propiciaria uma maior aceitação, tanto por parte dos ou-

tros como de si mesma.

Os fatores que impulsionaram Débora a construir uma imagem negativa de si mesma não são de natureza individual e, sim, social. Certamente eles tem sua origem no preconceito racial que durante muitos anos foi sendo introjetado por ela e, nesse momento, vêm à tona desvendando sua face cruel.

O estudo de Gomes (1996, p. 77), mostra como o padrão de beleza branco é o que vigora na escola. "... desde o início da trajetória escolar, a criança [negra] se depara com um determinado tipo de ausência, que a acompanhará até o curso superior (isto é, para aquelas que conseguem romper com a estrutura racista da sociedade e chegar até a universidade): a quase inexistência de professoras e professores negros. A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida em livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muitos mais cruéis."

Débora, por ter uma baixa aceitação de si mesma, se satisfazia em ser elogiada por sua capacidade intelectual e, nesse aspecto, sentia-se aceita pelos amigos e professores. No entanto, a imagem física que desejava para si ultrapassava o campo das suas possibilidades, o que a deixava bastante inconformada pois a sua noção de beleza se pautava pelo padrão estético aceito pela maioria, ou seja, o padrão predominante no segmento que ocupa lugar de destaque na sociedade. Assim, a noção de que o Brasil apresenta

um padrão de beleza feminino que também valorizaria a mulher negra, na figura da mulata, é muito frágil e paradoxal, como observa Inocêncio (1995, p. 29) "Todavia, ainda que se queira reforçar os *atributos* de uma estética ocidental, ela acaba tendo, no Brasil, aspectos contraditórios. Senão vejamos. No imaginário masculino brasileiro a mulher ideal possui uma aparência européia, muito embora o seu arquétipo seja o da mulher africana. Em outros termos, não basta que a mulher seja branca, é preciso sê-la, possuindo uma estrutura corporal e gestual de mulher negra. Não nos iludamos, porém, acreditando que isto seja fruto de uma consciência masculina democrática. O que ocorre é uma interferência não prevista no percurso da cultura hegemônica, e mostra que a africanidade também habita, de certa forma, a construção da identidade nacional, embora falsa, dissimuladora e racista. Este é um paradoxo do qual poucos se dão conta."

Certamente todo esse contexto de valorização da estética branca contribuiu para que Débora desenvolvesse uma baixa estima da sua adscrição racial. Ela somente irá mudar quando passa a frequentar uma escola particular que procurava estimular os alunos à crítica e à valorização das diferentes culturas e "raças". Outro ponto que também contribuiu para essa mudança foi a valorização pessoal que ela sentiu após ser aceita por um grande número de pessoas. O relato de Débora mostra, por sua vez, como a identidade é influenciada pelo meio social e está em constante mudança¹².

No 2º e 3º colegial foi uma época que me descobri e comecei a me arrumar mais, ficar mais bonita e me cuidar. Comecei a namorar muito, tinha muitos namorados, muita gente que me paquerava, no cursinho também tinha vários meninos que me paqueravam. Era uma classe média, mas era de gente mais velha, diferente de quando você é adolescente. Tinha professores que me paqueravam, mas tipo assim, não sentia muito preconceito porque era muito paquerada e muito elogiada, muito tudo. (Débora)

Enfim, as situações discriminatórias vividas por Renata, Débora e Mariana por serem negras e mulheres evidenciam o duplo peso social que recai naqueles que carregam atributos pouco valorizados na nossa sociedade.

Cursos universitários e profissões femininas?

Outra questão a ser investigada na trajetória das entrevistadas é como o curso escolhido foi se configurando como opção, dado que frequentam cursos considerados femininos, não só pelo grande contingente de mulheres mas porque as carreiras a que habilitam exigiriam de suas profissionais atributos relacionados ao sexo feminino.

Os relatos abaixo reportam-se às pretensões profissionais das entrevistadas nos anos iniciais de sua escolaridade:

Nossa! Eu já quis ser de tudo, eu sempre gostei muito de dançar e sabia que ia fazer isso por muito tempo. Mas, não sabia que existia faculdade de dança naquela época. Então, já pensei assim,

¹² Segundo Guareschi, (1999, p. 12) "A política de identidade é, em si mesma, uma entidade que está constantemente se movendo e mudando e sendo continuamente reconstruída. Tudo isso significa que a política de identidade não deve ser somente branca ou feminina, mas que raça, gênero e sexualidade têm uma variedade de relações maiores e que estão subjetivamente em interseção."

de astronauta a veterinária, coisas loucas. Detesto cachorro e gatos, mas queria fazer Veterinária, não gostava de jogar bola, mas queria fazer Educação Física. Sempre gostei de dançar, acho que não decidi fazer logo faculdade de dança, porque não conhecia, não sabia que existia. (Renata)

Eu sempre queria ser médica, eu lembro que cogitei de ser enfermeira por causa do chapeuzinho, achava bonitinho, mas queria ser médica, desde criança queria ser médica obstetra, meus pais sempre incentivaram. (Débora)

Acho que me lembro da profissão gostaria de ser nessa época, lembro que em casa eu brincava de escolinha com minha irmã mais nova do que eu. Não sei se era porque queria ser professora, sinceramente não sei. (Mariana)

Percebe-se que as pretensões profissionais na infância estavam relacionadas ao mundo feminino e, por sua vez, se espelhavam em profissionais femininas. Os casos de Débora e de Mariana são exemplares nesse sentido: “cogitei de ser enfermeira por causa do chapeuzinho, achava bonitinho”, “lembro que em casa eu brincava de escolinha com minha irmã mais nova do que eu. Não sei se era porque queria ser professora”.

Segundo Felipe et al (1988, p. 66), “Desde a mais tenra infância, meninos e meninas são estimulados nos seus comportamentos até mesmo nas brincadeiras onde são imitadas as funções adultas.” No entanto, as brincadeiras não são isentas de valores sociais, pois os meninos e meninas reproduzem os diferentes papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, conforme observa Whitaker (1995, p. 40): “Julgo ter demonstrado que as meninas são mais protegidas, além de orientadas para brincadeiras que anunciam a domesticidade. Observei, ainda que

são recompensadas (amadas) quanto mais *feminino* for seu comportamento. Suas brincadeiras agressivas ou ousadas são interceptadas por adultos repressores que, por outro lado, estimulam meninos à agressividade e à ação. Enquanto meninos chutam bolas, soltam pipas ou simplesmente *inventam artes*, as meninas são presenteadas com adoráveis bonequinhas.” (grifos da autora)

Após os cinco primeiros anos de estudo, embora as pretensões sejam outras, a visão profissional das entrevistadas está em consonância com a representação que vigora na sociedade sobre o lugar profissional da mulher. São campos de atuação possíveis para a mulher e que representam um prolongamento das atividades domésticas. Mesmo estando no início da adolescência e livres para suas escolhas profissionais, não deixam de ser influenciadas pelos papéis que a sociedade espera das mulheres:

Tinha idéia de ser professora, só não sabia do que, mas queria trabalhar com educação, queria dar aula. Achava bonito estar lá na frente ensinando. Essa foi uma época de bastante indecisão, não tinha nada definido. (Renata)

Em relação ao que gostaria de ser, acho que não pensava. Acho que queria fazer química, não sei por quê. Como a gente sempre teve bicho pensei em ser veterinária, isso porque a gente sempre teve gato, cachorro, até hoje a gente tem. (Mariana)

Em uma fase posterior da vida escolar, correspondente ao antigo 2º Grau, as entrevistadas já mostram maior discernimento sobre o curso universitário que pretendem cursar:

Comecei a pensar em faculdade a partir do 1º colegial, eu comecei a fazer dança afro por intermédio dessas minhas

amigas que conheci na escola. Até então, eu fazia ginástica, gostava de trabalhar com o corpo, mas não tinha contato com a dança. Antes era muito difícil fazer *ballet* ou fazer dança, era muito caro, não tinha no meu bairro e nunca tive condições para isso. Foi no primeiro colegial que comecei a dançar e aí já tinha tomado conhecimento que existia o curso. Foi na minha 7ª série que comecei a ficar sabendo. Depois entrei em contato com essa menina, ela me falava como era o curso e eu decidi. (Renata)

(...) Eu só queria medicina, no 3º colegial foi uma loucura, meu pai sempre me apoiou para eu fazer medicina, mas no 3º colegial ele queria que eu fizesse Academia, porque em Pirassununga tem Escola de Cadetes da Aeronáutica e abriram para mulher. Meu irmão mais velho fez essa escola e segundo meu pai é bom, você estuda com um ensino muito bom, você ganha para estudar, arrumar um emprego bom e ganhar bastante dinheiro. Era o que meu pai queria e eu iria morar perto de casa. Só que não tinha nada a ver comigo, odeio o militarismo, tinha pavor de horas, de regras, não tinha a ver comigo, meu pai sabia. Só que ele insistia que eu fizesse, ele estava com medo que eu fosse morar fora. Teve uma rixa muito grande em casa, fiquei muito perturbada nos últimos anos, tanto pela pressão dos meus pais e tudo mais. Só que eu bati o pé e prestei tudo medicina, tudo medicina. Eu não passei, só passei na primeira fase da Unicamp, mas não consegui passar na segunda fase. Aí fui fazer cursinho, fiz cursinho, só que quando estava no cursinho comecei a pensar mais se era mesmo o que queria fazer, comecei a pesquisar mais sobre medicina e tal, tudo bem. Então, comecei a pensar mais sobre enfermagem, tinha pensado quando era bem pequena, nunca tinha pen-

sado mais profundamente. Comecei a ler mais sobre enfermagem e passei a gostar, desencanei da medicina e prestei tudo enfermagem. Quer dizer, no meio do ano prestei Direito, passei e não fui fazer, prestei na UEL (Universidade Estadual de Londrina), só que não fui fazer. Depois passei em enfermagem na Unicamp e na USFCar, optei pela Unicamp. Gosto muito do curso, realmente é isso que quero fazer, tenho certeza disso. (Débora)

Depois que terminei o colegial em 92, prestei o vestibular aqui em Lingüística e não passei. Fiquei um ano sem estudar e minha mãe passou a cobrar mais.

(...) Aí que ela começou a falar mais da Ana Paula. Queria que eu fosse igual à Ana Paula, ela já tinha entrado na faculdade. Sei que em 94 prestei a PUC e entrei em Letras, mas não tinha condições de pagar e saí.

(...). Comecei a dar aula para adultos, foi aí que pensei em fazer Pedagogia. Antes, quando estava no colegial nunca tinha pensado. (Mariana)

Como se observa, embora nessa fase as entrevistadas já tivessem uma decisão em relação ao curso pretendido não deixaram de enfrentar problemas, o que fez que tanto Débora como Mariana mudassem de opção.

Débora já estava decidida a cursar Medicina, decisão que sempre contou com o apoio do pai, mas este mudou de idéia ao sugerir a Escola de Cadetes da Aeronáutica, que tinha aberto vagas para mulheres. Essa mudança de postura deu-se tanto prevendo a segurança financeira que a profissão traria para a filha, como por possibilitar a sua permanência na cidade, ficando assim próxima da família. Esse protecionismo deixa transparecer o medo que normalmente os pais têm de deixar as filhas soltas no mundo, longe de seus olha-

res protetores que “sabem o que é melhor para elas”. Por outro lado, mostra que o espaço percorrido pela mulher está subordinado às determinações familiares e, na maioria dos casos, é mais restrito que o espaço percorrido por um membro masculino nas mesmas condições.

Entretanto, mesmo na ausência de apoio direto do pai, e até criando “rixa” com ele, Débora não mudou de idéia e prestou vestibular para o curso que desejava, ou seja, Medicina. Não tendo sido bem sucedida foi fazer cursinho, ocasião em que passou a pesquisar mais sobre medicina, concluindo que não era de fato o que pretendia. Voltou-se então para a enfermagem. Antes disso, tinha entrado em Direito na Universidade de Londrina, mas não frequentou o curso, dando a impressão de que apenas prestara o vestibular para testar seus conhecimentos.

Já, Mariana, ao terminar o antigo 2º Grau, prestou Lingüística na Unicamp mas, sem sucesso, permanecendo um ano sem estudar. Devido à cobrança da mãe e às comparações com a irmã, que já havia entrado no curso de Música na Unicamp, começou Letras em uma universidade particular, porém, dificuldades financeiras levaram-na a desistir do curso. A opção pelo curso de Pedagogia veio após passar pela experiência de lecionar para jovens e adultos, mesmo sem ter qualquer experiência ou preparo específico. Embora essa atividade tenha contribuído para a escolha, na verdade, foi uma das poucas opções profissionais a que teve acesso, o que mostra, de certa maneira, como o mercado de trabalho limita a atuação da mulher e que certas profissões consideradas femininas não demandam experiência profissional, dado que a mulher teria características “inatas” para o seu exercício. De qualquer modo, é importante ressaltar

que a entrevistada enfrentou diversas dificuldades até chegar ao curso em que se encontra atualmente, dificuldades essas presentes até nas opções que se apresentaram “viáveis”.

A decisão final de Renata ocorre no primeiro ano do antigo 2º Grau, após o contato com a dança afro e com o curso de Dança. Antes desse momento, o máximo que Renata fazia era ginástica, pois um curso de dança ou *ballet* estava longe de suas possibilidades financeiras.

Considerações finais

A análise mostrou que as trajetórias educacionais das entrevistadas não foram tranquilas, pois muitas vezes, além dos problemas corriqueiros, tiveram que enfrentar o preconceito e a discriminação racial. Algumas, de forma mais branda, outras, de forma extremamente forte e cruel, evidenciando, assim, como são tratadas as diferenças “raciais” em uma sociedade que muitas vezes considera a diferença como sinônimo de desigualdade.

Pode-se observar também que quanto mais evidentes os traços físicos que marcam a negritude, mais intensas e mais constantes foram as situações de discriminações “raciais”. As alunas negras, já nas primeiras séries de escola, foram alvo de discriminações raciais, seja em forma de apelidos ou de xingamentos. Normalmente tais termos pejorativos se referiam às características físicas, ou seja, o cabelo, a cor da pele, os traços faciais etc. Por outro lado, quando se associa “raça”, sexo e situação sócio-econômica, há evidências de que as mulheres podem sofrer mais. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos pontos que marcam socialmente as diferenças de “raça” e gênero é a aparência física mas, no caso, uma aparência em consonância com o padrão branco, fato

que em alguns momentos levou as alunas a construir uma imagem negativa de si mesma e de sua "raça".

Todavia, se os problemas intra-escolares atingiram frequentemente as alunas pesquisadas, felizmente também havia condições que impediam que o preconceito e a discriminação atuassem como um estigma inferiorizante. Nesse ponto, a atuação da família se mostrou fundamental pois, mesmo não tendo a solução e não estando preparada para enfrentar todos os problemas encontrados no ambiente escolar, e em muitos momentos até mesmo sem condições financeira suficientes, o seu estímulo e apoio foram primordiais na formação educacional da alunas.

No ambiente universitário as alunas perceberam que os problemas ligados à questão racial estavam longe de serem solucionados. Nesse espaço, os fatores negativos ligados à "raça" não deixaram de estar presentes, apenas mudaram a forma como se apresentavam, num indicio de que a universidade, tida como o carro chefe das mudanças, está defasada, no que diz respeito ao enfrentamento das questões raciais. Pelos relatos, evidencia-se que o tema é pouco discutido e não é visto como fundamental para a preparação profissional de seus alunos mesmo nos cursos que formarão os futuros professores. Um dos maiores exemplos é o caso do curso de Pedagogia, que praticamente não aborda a questão racial. A universidade simplesmente se omite diante da questão, agindo de forma semelhante às instâncias educacionais que a antecedem. Assim, a discussão racial é vista como preocupação menor, não estando entre os temas a serem discutidos.

Embora os problemas da educação pública sejam variados, a questão racial está contida neles. Dessa forma, a mu-

dança não deve vir de maneira separada, ou seja, não se pode considerar que primeiramente é necessário mudar a educação de forma geral e só depois pensar nos demais assuntos ligados ou contidos nela. A melhoria da educação deve vir acompanhada de mudanças no tratamento da questão racial, sendo necessário que o ambiente educacional, em todos os níveis, saiba lidar, combater e transmitir de forma adequada a multiplicidade "racial" e todos os temas correlatos. Tais pontos são imprescindíveis para que a formação educacional forneça condições e contribua, de forma efetiva, para a construção de uma verdadeira democracia racial.

Bibliografia

- ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru : Edusc, 1998. Tradução: Magda Lopes.
- ARIAS, José Orestes C., RISCAROLLI, Eliseu. O trabalhador, a educação e a questão de gênero : algumas reflexões. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 7, n. 11, jan./jun. 1998, p. 107-118.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. Abolicionismo Transatlântico e a Memória do Paraíso Racial Brasileiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 30, set. 1996.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação: um quadro de desigualdade raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, set. 1991.
- BERNADES, Nara. Gênero e educação : construção, debate e polêmica (resenha crítica). *Educação & Debate*, v. 22, n. 1, jan./jul. 1997, p. 225-231.
- BERNARDO, Teresinha. *Memória em branco e negro : olhares sobre São Paulo*. São Paulo : Educ ; Editora da Unesp, 1998.
- BERRAMAM, Gerald. Por trás das máscaras

- ras. In: Alba Z. Guimarães. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- CARDOSO, Fernando H. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*. 2 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- D'ALÉSSIO, Marcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e Pierre Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 97-103.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p.5-14.
- FELIPE, Cristiane Berto et al. *Mitos, monstros ou anjos : um estudo sobre heterogeneidade : gênero, raça e tempo de escolaridade*. Porto Alegre, 1998.
- FERNANDES. *A integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3 ed. São Paulo : Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1973.
- FRY, Peter. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, dez./jan. 1995/1996, p.122-135.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero : relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 6-7, 1996, p. 67-82.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas : situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Quebrando o silêncio : resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *A escola e seus alunos : o problema da diversidade cultural*. São Paulo : Ed. Unesp, 1995. p. 91-105.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, ago. 1987, p. 27-29.
- GUARESCHI, Neuza. Política de identidade : uma breve concepção. *Cadernos de Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 39, set. 1999, p. 7-26.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo : Vértice ; Revista dos Tribunais, 1990.
- HANCHARD, Michael. Cinderela negra : raça e esfera pública no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 1996, p. 41-59.
- HASENBALG, C. A.; BURGLIN, Patrick (trad.). *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.
- HUNOLD, Lara Silvia. Trabalhadores Escravos. In: *Trabalhadores*, São Paulo, 1990.
- IANNI, Octávio. *As Metamorfoses do Escravo : Apogeu e Crise da Escravatura no Brasil Meridional*. São Paulo : Difel, 1962.
- INOCENCIO, Nelson. Relações raciais e implicações estéticas. In: OLIVEIRA, Dijaci David de (Org.). *50 anos depois : relações raciais e grupos socialmente segregados*. Brasília : Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999. p. 21-35.
- JESUS, Ilma Fátima de. Educação, gênero e etnia em território negro. *Núcleo de*

- Estudos Negros/NEN*, Florianópolis, n. 7, 2000, p. 29-48.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: MORAES, Marieta Ferreira de, AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da história oral*. Rio de Janeiro : FGV, 1986.
- MORAES FERREIRA, M., AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina : o sexismo na escola*. São Paulo : Moderna ; Campinas : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. Tradução Ana Venite Fuzatto.
- ORLANDELLI, Silvia Helena. *A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado).
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito : identidade e interação na sala de aula*. Campinas : Papirus, 1994.
- OLIVEN, Arabela Campos. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 1996, p. 75-87.
- PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro : a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p. 25-38.
- QUEIROZ, Delcele M. Desigualdades raciais no ensino superior da UFBA : educação, racismo e anti-racismo. *Novos Toques*, Salvador, n. 4, 2000.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria et al (Orgs.). *Masculino, feminino, plural*. São Paulo : Mulheres, 1998. p. 21-41.
- REGINA, Tânia. O silêncio vai acabar. *Nova Escola*, São Paulo, mar. 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, São Paulo, n. 77, maio 1991, p. 25-34.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In: HUNTLEY, Lynn, GUIMARÃES, A. S. A. (Orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 127-164.
- SANTOS, Cássio Miranda dos. *O perfil socioeconômico dos candidatos pelos vestibulares da UNESP em 1993 : o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.
- SILVA, Júlio Costa. *O problema da exclusão do negro no ensino superior público : uma história oral dos alunos afro-brasileiros dos cursos de graduação da Unicamp*. São Paulo : Ação Educativa ; Anped, 2000. (Relatório de pesquisa).
- SOLIGO, Ângela Fátima. *Crianças negras e professoras brancas : um estudo de atitudes*. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- THOMPSON, P. *A voz do passado : história oral*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Estado, educação e etnicidade : a experiência belga. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, nov. 1998, p.135-159.
- WARREN, Jonathan. O fardo de não ser negro. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 31, 1997.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. Menino – menina : sexo ou gênero? : alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *A escola e seus alunos* : o problema da diversidade cultural. São Paulo : Editora Unesp, 1995. p. 31-51.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. *Mulher & homem* : o mito da desigualdade. São Paulo : Moderna, 1998.

Estudantes Negros e a Transformação das Faculdades de Direito em Escolas de Justiça: a Busca por uma Maior Igualdade

Cristiana Vianna Veras¹
Eliane Botelho Junqueira²

Resumo

Com base em entrevistas com estudantes, professores e profissionais do direito, este artigo problematiza as seguintes questões: a) a transformação, ainda embrionária, do perfil racial dos estudantes de direito em razão da expansão do ensino superior; b) a diversificação social e racial das profissões jurídicas, um universo tradicionalmente conservador e homogêneo; c) a relação entre esta diversidade social e racial e o desenvolvimento, na formação dos futuros operadores do direito, de uma consciência sobre as desigualdades raciais; e, d) o papel dessas mudanças na redefinição da concepção de justiça, de forma a quebrar a cultura jurídica dominante no Brasil, uma cultura jurídica branca de elite inserida em uma sociedade que se imagina como uma democracia racial.

Introdução

Muitos estudos já foram realizados no campo jurídico sobre o acesso à justiça³,

sendo também numerosos os estudos sobre questões raciais e educação superior no Brasil⁴. As pesquisas sobre acesso à justiça sempre enfocaram o lado da demanda e da oferta de serviços jurídicos; nenhuma delas analisou especificamente o estudante negro de direito.

De outro lado, não se pode pensar apenas na eficiência dos serviços prestados pelo Poder Judiciário. Não se pode pensar nesses serviços só a partir da sua infra-estrutura material, ou seja, aparelhamento dos cartórios, salas, computadores, juízes, defensores públicos e escreventes. É necessário começar a pensar o profissional de direito – advogados, promotores, juízes – que irá prestar esse serviço jurídico.

Este artigo objetiva analisar⁵ o operador negro do direito e as contribuições que pode trazer para a democratização do acesso à justiça, enfatizando:

- A percepção da discriminação racial entre os estudantes de direito, pressupondo que, por estudarem o ordenamento

¹ Pesquisadora no Instituto Direito e Sociedade

² Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; diretora do Instituto Direito e Sociedade.

³ Sobre acesso à justiça ler Cappelletti e Garth (1988) e Junqueira (1996).

⁴ Ver, por exemplo, Barcelos (1999), entre outros.

⁵ Este artigo resume o relatório final da pesquisa (Veras, 2000) desenvolvida em 1999-2000, pela primeira autora, com orientação da segunda, a partir de entrevistas realizadas com professores, estudantes (especialmente da PUC-Rio) e profissionais do direito negros e da aplicação de questionários a vestibulandos inscritos nos cursos para pessoas negras e carentes.

jurídico brasileiro, estes estudantes deveriam, mais do que os de outros cursos (com exceção, talvez, de sociologia), ter um elevado grau de conscientização em relação a problemas de discriminação racial⁶.

- A trajetória educacional e as perspectivas profissionais dos estudantes de direito negros, principalmente a percepção que estes estudantes têm sobre a contribuição que podem dar, depois de formados, enquanto operadores de direito, para a democratização das instituições jurídicas e, principalmente, do acesso à justiça.

- A percepção dos estudantes negros em relação a discriminações no momento da profissionalização, já que, conforme Michel Turner (1992) demonstra, muitas vezes a tentativa de “embranquecimento” por meio da educação e do esforço intelectual não funciona.

Esta análise inclui-se na tradição, que começou a ser desenvolvida nos anos 70, com a pesquisa internacional realizada por Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988) sobre acesso à justiça. Na ocasião, países de todos os continentes foram estudados com o objetivo de identificar os diferentes mecanismos acionados para assegurar o acesso à justiça.

Com base nos dados coletados, Cappelletti e Garth elaboraram a tese de que o movimento de acesso à justiça implementa-se a partir de ondas sucessivas que ocorreram em todos os países.

Primeiramente, verifica-se a preocupação em garantir a gratuidade dos serviços jurídicos para a população de baixa renda, ou seja, para aqueles que enfrentam obstáculos econômicos para acionar o Poder Judiciário. Experiências como defensoria pública, *judicare* e advocacia *pro bono* têm sido implantadas em diferentes países neste esforço de reduzir os custos da contratação de profissionais do direito. A segunda onda de acesso à justiça identificada por esses autores relaciona-se à implementação de mecanismos de proteção de direitos coletivos. Com a transformação do padrão de conflitualidade na sociedade contemporânea, os mecanismos de proteção dos direitos individuais tornaram-se insuficientes para garantir direitos que cada vez mais se tornam difusos. A terceira onda estaria relacionada com o processo de informalização dos mecanismos judiciais de resolução de conflitos, quer através do incentivo a agências societárias, quer através da criação de juizados de pequenas causas.

O Brasil, como os demais países, conheceu estas três etapas do movimento de acesso à justiça. No entanto, atualmente, o tema do acesso à justiça não pode mais ficar restrito à existência de mecanismos formais. É preciso ir além desses mecanismos e analisar a formação e as características dos profissionais de direito que estarão encarregados de fazer e de dizer essa justiça. Nesta pers-

⁶ Michel Turner (1992) mostra que, em pesquisas realizadas no início dos anos 70, estudantes universitários tinham pouca percepção dos problemas raciais, atribuindo o menor acesso dos não-brancos ao ensino universitário à diferenças sociais: “Os universitários afro-brasileiros identificavam seus interesses com os dos negros pobres, e declaravam que seu acesso a educação universitária - muitas vezes acarretando grande sacrifício financeiro às suas famílias - deveria ser usado para melhorar as condições gerais da comunidade mais ampla. A forma de realizar este intento permanecia muito vaga, mas a filosofia e os padrões ideológicos dos grupos eram bem claros; isto representava uma mudança que se passara no início da década pelos estudantes, que o processo da educação universitária deveria servir para branquear o indivíduo, tornando-o menos preto e, portanto, mais aceitável do ponto-de-vista social, dentro da mentalidade coletiva da sociedade brasileira”.

pectiva, Kim Economides (1997, analisando o tema do acesso à justiça e da cidadania, acrescenta uma quarta onda às três identificadas por Cappelletti e Garth nos anos 70. Não se trata mais, apenas, de garantir assistência judiciária, ampliar os direitos coletivos e difusos ou informalizar a Justiça. A quarta onda volta-se para o acesso dos operadores do direito à justiça, ou seja, para a diversificação dos profissionais do direito em termos de raça e gênero, principalmente, e para a construção de um novo sentido de justiça a partir dessas variáveis.

A que tipo de justiça devem os cidadãos aspirar?

Em vez de nos concentrarmos no lado da demanda, devemos considerar mais cuidadosamente o lado do acesso dos cidadãos ao ensino do direito e ao ingresso nas profissões jurídicas, segundo, uma vez qualificados, o acesso dos operadores do acesso à justiça. Tendo vencido as barreiras para admissão aos tribunais e às carreiras jurídicas, como pode o cidadão se assegurar de que, tanto juízes, quanto advogados estejam equiparados para fazer justiça?

O primeiro tema, portanto, é relativo ao acesso à educação jurídica, quem pode se qualificar como advogado ou juiz: Quem tem acesso às faculdades de direito? Uma vez que as faculdades de direito são, invariavelmente, as guardiãs dos portões de acesso à carreira jurídica, torna-se preciso entender quem tem acesso a elas e em que bases. É a admissão governada, primariamente, segundo princípios de nepotismo ou de mérito? Precisam os governos, os organismos profissionais e os advogados individualmente esforçarem-se para pro-

mover positivamente o acesso à profissão legal de mulheres, minorias em desvantagem e outros grupos que sejam social ou historicamente excluídos? A partir dessa perspectiva, o acesso dos cidadãos brasileiros à carreira jurídica deveria ser olhado como uma importante dimensão, até mesmo uma pré-condição, para a questão do acesso dos cidadãos à justiça. (Economides (1997)

A democratização da justiça depende, portanto, da democratização do ingresso nas faculdades de direito, a partir do pressuposto de que outros grupos – mulheres, negros, classes mais baixas – poderiam ter um potencial transformador para o próprio sentido de justiça. Defendendo a mesma posição, Richard Abel (1989) afirma: "*the profession should begin by opening its doors to all those desiring to become lawyers, both to allow them to pursue their personal dreams and to increase access to legal services*"⁷. Para Abel, uma maior diversidade dos estudantes de direito, em termos de gênero, raça e idade, contribui para tornar a cultura da faculdade de direito menos monolítica e, conseqüentemente, para democratizar a justiça.

No entanto, uma democratização do acesso às escolas de direito a partir da diversificação dos estudantes em termos raciais e sociais pode não garantir uma democratização do acesso à justiça nem significar necessariamente uma diversificação dos profissionais do direito. Se, por um lado, apenas o estudante de direito pode ingressar na carreira jurídica, por outro, esta inserção no mercado de trabalho não ocorre de forma automática. Para advogar, é preciso passar no Exame de Ordem. Para se tornar um promotor,

⁷ A profissão deveria começar a abrir portas para todos aqueles que desejam tornar-se advogados, tanto para permitir que essas pessoas persigam seus sonhos, como para aumentar o acesso aos serviços legais.

juiz ou defensor é preciso passar nos concorridos concursos públicos. Além do mais, o próprio processo de democratização do acesso aos cursos jurídicos contribui para a constituição de um mercado de trabalho saturado e, por isto, extremamente competitivo. Desta forma, a diversificação das profissões jurídicas defendida por Kim Economides (1997) e Richard Abel (1989) pode não decorrer de um processo de democratização do ensino do direito, se outras medidas não forem adotadas para evitar os mecanismos de exclusão do mercado do trabalho.

Por outro lado, o simples crescimento do número de faculdades de direito e, conseqüentemente, de estudantes negros, não parece ser suficiente para uma transformação substantiva na mobilidade social do negro, no perfil das profissões jurídicas e no acesso à justiça. Outras medidas são necessárias com vistas a se garantir que o negro ingresse não apenas em uma faculdade de direito, mas, principalmente, que ingresse em boas faculdades de direito. Neste sentido, Richard Lempert (2000) participou de uma pesquisa, realizada em 1997/1998, sobre as carreiras jurídicas de minorias na Universidade de Michigan, uma universidade de elite dos Estados Unidos, com um prestigiado ensino de direito, cujos alunos costumam conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. Os resultados da pesquisa

... reveal that almost all of Michigan Law School's minority graduates pass a bar exam and go on to have careers that

⁸ ... revelam que quase todos os graduados em direito pela Universidade de Michigan pertencentes a uma minoria passaram no Exame de Ordem e exercem as suas carreiras com sucesso, segundo as medidas convencionais. Particularmente, a pesquisa indica que os graduados da minoria (estudantes afro-americanos, latinos e nativos americanos) não são menos bem sucedidos que os graduados brancos, ainda que sucesso seja medido pelo salário, satisfação pessoal ou por um índice de contribuição dos serviços prestados.

⁹ Alguns termos, como este, serão mantidos em inglês neste trabalho, por não existir similares no Brasil.

appear successful by conventional measures. In particular, the survey indicates that minority graduates (defined so as to include graduates with African American, Latino, and Native American backgrounds) are no less successful than white graduates, whether success is measured by the log of current income, self-reported satisfaction, or an index of service contributions.⁸

É, pois, necessário que seja assegurado aos diferentes grupos sociais – e, principalmente, à população negra, no caso brasileiro – um maior acesso não apenas ao ensino superior de maneira geral, mas às boas faculdades de direito. Um passo futuro, mas que dependeria dessa maior presença de alunos negros nas faculdades de direito e nas profissões jurídicas seria, a exemplo do que aconteceu nos anos 80 nos Estados Unidos, o desenvolvimento de uma *critical race theory*⁹, a partir da qual o direito possa ser interpretado epistemologicamente em função da experiência, da história e da cultura das pessoas de cor.

Aqui necessitamos abrir um parêntese. Ao tomarmos como marco teórico os estudos desenvolvidos nos países anglo-saxões sobre a importância da diversificação dos operadores de direito para uma democratização do acesso à justiça, estamos, em verdade, trabalhando no marco do desconstrucionismo que se seguiu ao movimento norte-americano do *critical legal studies* quando este foi criticado porque, ao concentrar seus esforços em deslegitimar a ideologia jurídica - in-

cluindo-se aqui a desconstrução dos "direitos" conquistados pelas "minorias" nos últimos trinta anos -, não se preocupava em oferecer "uma receita para resolver os problemas" (Haines,1987).

Enquanto os *critical scholars*, em função de uma proposta comunitária interracial, consideram os direitos alienantes, opressivos e mistificadores, formas de garantir a propriedade e a segurança individual, as "minorias" percebem que os direitos representam um instrumento jurídico para evitar a opressão cotidiana, além de permitirem a organização dos movimentos sociais (como o feminista e o negro) em torno de propostas concretas (Delgado, 1987). Não aceitando a perspectiva liberal e conservadora de uma "sociedade cega para questões de cor", que defende uma meritocracia a partir do pressuposto de que a batalha pelos direitos civis já foi vencida, Derrick Bell (1987) sugere uma *race-consciousness perspective*, que trabalhe a partir de uma diferença cultural. A dimensão da raça ultrapassa a pigmentação da pele e só pode ser compreendida no plano cultural, em que se distinguem determinadas comunidades dentro da sociedade norte-americana.

Utópico, idealista e imperialista, o programa de transformação social do *critical legal studies*, ao rejeitar qualquer proposta reformista, traduz os interesses de um segmento social masculino e branco, para o qual a conquista de direitos não apresenta muita serventia, que pretende ensinar às minorias como estas devem interpretar os fatos que lhes afetam (Delgado, 1987). Pensar a realidade social apenas como uma construção mental e a opressão como uma falsa consciência é muito fácil para os que não são cotidianamente oprimidos. Para estes, entretan-

to, a opressão não é uma construção mental, mas sim uma dura realidade. Se a falsa consciência existe, por que ela afeta apenas trabalhadores e minorias? Não seria a idéia de falsa consciência um instrumento utilizado pelo *critical legal studies* para justificar uma posição imperialista?, pergunta Delgado (1987). No mesmo sentido, Crenshaw (1988) observa que a dominação racial não deriva de uma ideologia que induz ao consenso, mas sim da coerção derivada do racismo, ou, em outros termos, da *white race consciousness*.

Seria extremamente problemático o engajamento das minorias no programa comunitário utópico do *critical legal studies* pois, por um lado, a participação em um projeto comunitário pressupõe o reconhecimento do indivíduo como sujeito de direitos; por outro lado, os *critical scholars* não podem oferecer qualquer garantia de que o racismo desapareceria na comunidade utópica que propõem. Ao contrário, em uma sociedade sem leis, sem direitos e sem tribunais, o racismo poderia ser muito mais difícil de ser controlado (Delgado, 1987). À proposta do *critical legal studies* opõe-se a defesa de uma sociedade formal, com mecanismos de punição para manifestações de racismo, com uma autoridade central cética em relação à natureza humana e à possibilidade de transformações sociais idealistas. Quanto mais distante a autoridade estiver dos poderes locais, melhor (Delgado, 1987).

A partir de uma perspectiva mais positiva do que a de Delgado, que radicaliza as suas críticas em relação ao *critical legal studies*, e não deixa aberta qualquer possibilidade de diálogo, Matsuda (1987) sugere que os *critical scholars* passem a "olhar a partir de baixo". Para Matsuda, assim como o *critical*

legal studies tem muito a oferecer às "pessoas de cor", também tem muito a aprender, principalmente com vistas à elaboração de um programa mais construtivo que ultrapasse o estágio que caracterizou o movimento como não programático, superidealizado, inacessível, cínico, não racional e niilista¹⁰. Haines (1987), por exemplo, considera que apesar de o *critical legal studies* ter contribuído para enfatizar a necessidade de as "pessoas de cor" realizarem coalizões com outros grupos marginalizados, o movimento continua sendo elitista e etnocêntrico, não conseguindo desenvolver análises e estratégias contra o racismo da sociedade norte-americana:

Certamente, no Brasil estamos longe de participar desse debate. Mas, se quisermos que aqui também seja possível o surgimento de um movimento a partir do qual "*different and blacker voices speak new words and remake old doctrines*"¹¹ (Minda, 1995), já é tempo de se assegurar uma maior participação negra em nossas faculdades de direito. Com certeza, já houve um avanço significativo nesse caminho com o pluralismo comunitário e participativo consagrado pela Constituição de 1988 que, para se tornar efetivo, depende da utilização de determinados instrumentos – como ação afirmativa. A atual crise da modernidade significa a construção desse pluralismo jurídico comunitário e participativo, onde os grupos sociais constituem e interpretam direitos (Brito, 1999).

Assim, se, por um lado, a relevância da existência de homens e mulheres negros como operadores do direito para a criação de um pluralismo jurídico comunitário e participativo independe da pre-

sença de alunos e alunas negros nos cursos de direito, por outro lado, a existência de estudantes negros nesses cursos é pré-condição para que esta presença seja considerada importante para um maior pluralismo jurídico. Não se trata de atribuir à população negra a responsabilidade pela defesa dos seus direitos, que são os mesmos dos brancos. Entretanto, a presença de estudantes negros é fundamental para quebrar a normalidade da ausência. Como esta questão não vem sendo pensada nos cursos de direito, nem por professores, nem por alunos, ao contrário do que ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, a diversificação dos estudantes de direito em termos raciais torna-se imprescindível.

Metodologia

A pesquisa abrangeu estudantes e candidatos a estudantes de direito negros, bem como professores e profissionais de direito.

Levando-se em conta o objetivo de estudar a democratização da justiça e a construção de um novo sentido de justiça a partir da diversificação racial dos estudantes de direito, a primeira parte da investigação procurou olhar os candidatos negros ao vestibular de direito.

Esta parte voltou-se para a análise dos cursos pré-vestibulares que concentram, em função de suas características e objetivos, estudantes negros e carentes (no Brasil, a variável raça é acompanhada pela variável classe social).

O ponto de partida foi o *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, que acabou levando à descoberta de duas outras experiências: o *Sonho Cidadão* e o *InVest*. Apesar de não serem formalmente inte-

¹⁰ Ainda que a autora reconheça estar trabalhando com generalizações.

¹¹ Vozes diferentes e mais negras falem novas palavras e refaçam velhas doutrinas.

grantes do movimento do *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, estes dois últimos possuem características bastante semelhantes - todos se pretendem "pré-vestibulares alternativos" e buscam capacitar seus estudantes para o ensino superior a partir de um reforço nas matérias dos exames do vestibular e de um processo de conscientização.

Com o objetivo de analisar as características mais gerais dos estudantes desses vestibulares - e, entre eles, dos estudantes negros - foi aplicado um questionário, que permitiu abranger uma significativa amostra.

Ainda nesta primeira fase e tendo em vista conhecer a situação de estudantes negros, oriundos desses cursos, que efetivamente conseguiram ser aprovados no vestibular, foram realizadas onze entrevistas com os estudantes negros de direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Em outro momento, a pesquisa voltou-se aos professores de direito e profissionais da área no universo jurídico. As entrevistas com os professores de direito concentraram-se na PUC-Rio, sendo entrevistados treze professores de diferentes disciplinas. Foram ainda entrevistados dois professores da Universidade Federal Fluminense (UFF). Dos quinze professores entrevistados, seis possuem outras inserções profissionais (são promotores, advogados, juízes etc.), permitindo que se cobrisse um espectro mais amplo das profissões jurídicas.

Também foram entrevistados dois profissionais do direito que prestam assistência jurídica a vítimas de discriminação racial no Centro de Estudo de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP).

Questionários

A aplicação dos questionários aos estudantes dos cursos pré-vestibulares teve como objetivo conhecer melhor os candidatos negros que optam pelo vestibular em direito. Afinal, pretendendo esta pesquisa analisar as possibilidades de um novo conceito de justiça em função de uma maior diversificação racial dos estudantes - e, conseqüentemente, dos profissionais do direito, fazia-se necessário conhecer o perfil dos candidatos aos cursos de direito, assim como as suas expectativas em relação à profissão.

Ao todo, foram aplicados 92 questionários, distribuídos em:

- três núcleos do *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, um localizado em São João do Meriti (RJ), um em Duque de Caxias (RJ) e outro na Tijuca, bairro da capital do estado do Rio de Janeiro;

- duas turmas do *Sonho Cidadão*, que funciona aos sábados no Colégio Estadual André Maurois, no bairro da Gávea, também na capital;

- uma turma do *InVest*, que funciona todos os dias à noite no Colégio Santo Inácio, em Botafogo, no Rio de Janeiro.

O questionário compôs-se de 34 perguntas, abertas e fechadas, cujas respostas permitiram traçar o perfil dos candidatos negros e carentes ao vestibular. O questionário não foi dirigido especificamente ao estudante de direito, em função da própria metodologia utilizada para a sua aplicação. Em função do objeto específico da pesquisa, seis das perguntas estavam voltadas diretamente para os candidatos ao vestibular de direito.

Entrevistas

As entrevistas realizadas (gravadas

e posteriormente transcritas) com os estudantes negros de direito da PUC-Rio buscaram conhecer, a partir das representações desses atores, quem são os estudantes negros que optam pelo curso de direito. Como representam suas expectativas profissionais? Que expectativas constroem sobre o curso de direito? Como imaginam a sua influência pessoal – e a influência dos estudantes negros – no processo de democratização do acesso à justiça? Em função da mudança que hoje se observa no perfil dos alunos de direito, o estudo das representações dos estudantes negros de direito é de extrema importância. Mesmo que estes estudantes ainda sejam poucos, eles podem significar o começo de um processo de transformação do campo jurídico.

As entrevistas (roteiro em anexo) foram realizadas com base em um roteiro prévio que abrangia também temas relacionados ao racismo, à discriminação social e racial e ao próprio curso de direito. Como, para esses estudantes, as barreiras do acesso às faculdades de direito já haviam sido superadas, foram exploradas as representações sobre as suas experiências no curso de direito e as expectativas profissionais.

As entrevistas com professores – brancos e negros – objetivaram analisar as representações desse grupo sobre o processo de diversificação na composição dos alunos e sobre as consequências desse processo nas aulas e no curso em geral (principalmente identificando estratégias utilizadas na abordagem e discussão do tema).

Nas entrevistas com os operadores do direito que prestam assistência jurídica a vítimas de discriminação racial, o objetivo foi analisar a trajetória destes profissionais e a experiência na atuação

nessa área do direito, assim como suas representações sobre a atuação do Poder Judiciário. Como é percebida a atuação de juízes e advogados em casos de discriminação racial? Como as ações propostas pelas vítimas de discriminação têm sido decididas? Também foram entrevistados advogados que trabalham no CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas –, uma entidade civil sem fins lucrativos que atua não apenas em questões raciais, mas também na luta contra a violação dos direitos das crianças, adolescentes e mulheres.

Por último, as entrevistas com professores com outras inserções profissionais não se concentraram apenas nas questões relativas aos cursos de direito, mas objetivaram conhecer as representações desses operadores do direito no exercício de suas atividades jurídicas, principalmente em relação às suas percepções sobre as possibilidades de democratização do acesso à justiça e de construção de um novo sentido de justiça a partir da diversificação racial e social dos operadores do direito. Importante observar que dois professores universitários, apesar de atualmente estarem afastados da advocacia, já trabalharam em organizações não governamentais de direitos humanos.

Análise documental

Além dos questionários e entrevistas, a pesquisa foi complementada pela análise de documentos dos cursos *Pré Vestibular para Negros e Carentes*, *Sonho Cidadão* e *InVest*, que permitiram conhecer melhor os objetivos pretendidos por essas experiências.

O valor simbólico dos cursos de direito

Em 1998, a maior procura no ensino

superior foi pelo curso de direito, com 490.610 inscrições para o vestibular (para 89.060 vagas). Atrás dos cursos de direito vinham a administração (275.966), a medicina (262.344), a engenharia (173.098), a odontologia (115.509) e a comunicação social (107.610). No Provão (exame nacional de cursos) de 1998 inscreveram-se 44.318 alunos de direito e, em 1999, 43.775 alunos de direito.

Concomitante a este aumento da procura pelos cursos jurídicos, ocorreu um processo de proliferação das escolas jurídicas. Em 1999, havia 303 cursos de direito¹², para uma população de 157.070.163 habitantes (dados para 1996). Os dados do Provão, que ainda não retratam os novos cursos abertos nos últimos cinco anos e que ainda não formaram turmas, são surpreendentes: em apenas quatro anos (1996-1999), o número de formandos em direito quase duplicou, sendo bastante previsível um novo *boom* nos próximos anos, em razão da expansão dos cursos de direito ocorrida nos últimos anos.

Quadro 1 - Número de inscritos no Provão de direito

Ano	Número de inscritos	Crescimento (ano base: 1996)
1996	27.220	100
1997	39.715	146
1998	44.318	163
1999	45.373	167

Fonte: INEP – Relatório Síntese 1999

Quadro 2 - Evolução da matrícula nos cursos de direito

Anos	Número de alunos matriculados	
	Nº	Crescimento (ano base: 1996)
1970	71.672	100
1980	137.373	192
1990	155.803	217
1996	239.201*	330
1998	292.728*	408

Fonte: <http://www.unescostat.unesco.org>.

*Sinopse Estatística do Ens. Superior, EEC/MEC

Com o aumento no número de escolas de direito, o perfil dos estudantes vem se modificando de forma gradual e contínua. E, aqui, não custa lembrar que apenas 37,2% dos pais dos inscritos no Provão de direito em 1999 têm instrução superior, contra 60,4% dos formandos de medicina, 52,0% dos formandos de odontologia, 45,9% dos formandos de medicina veterinária e 44,1% dos formandos de engenharia civil¹³.

Um dos grandes atrativos da escola jurídica é o fato dela permitir várias inserções profissionais. O bacharel em direito poderá optar entre fazer o Exame de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e inserir-se no mundo da advocacia, ou ingressar na carreira pública, onde também há várias oportunidades, como a magistratura, promotoria e defensoria, ou dedicar-se ao magistério. Além do mais,

O curso de direito, embora permita implementação de projetos de vida vinculados ao cultivo da reflexão e da educação pessoais, não estigmatiza com um *status* social degradado como a filosofia, ciências sociais, letras e história. Ainda que esses cursos caracterizem-se por uma maior ênfase humanista, com certeza não apresentam o mesmo

¹² Sinopse Estatística do Ensino Superior, 1999.

¹³ Relatório Síntese do Provão, 1999.

nível de profissionalização – no sentido de prestígio e compensação financeira – que o direito, carreira que, além de permitir uma futura vida acadêmica, para os interessados em pesquisa e docência, abre outras possibilidades de inserção profissional, como, por exemplo, advocacia ou um emprego público. (Junqueira, 1994, p. 59)

Se, historicamente¹⁴, a faculdade de direito foi criada para atender a uma elite que via o curso jurídico como instrumento de consolidação de uma estrutura político-administrativa e ideológica para um Brasil recém-independente, atualmente os cursos de direito têm exercido um outro papel no imaginário dos estudantes. Se antes serviam para sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo e formar a burocracia, em grande parte composta de filhos da elite dominante, que operacionalizavam esta ideologia, hoje representam uma esperança de mobilidade social ou de manutenção de uma elite em franca decadência.

A partir da década de 70, com a criação desenfreada dos cursos de direito e com as transformações introduzidas pela reforma do ensino superior, iniciou-se uma substantiva modificação no perfil dos estudantes de direito. De acordo com a pesquisa realizada por ocasião do primeiro Provão (INEP, 1997, p. 25), os estudantes de direito são, majoritariamente, solteiros, sem filhos e residem predominantemente com os pais ou parentes. A minoria se dedica apenas aos estudos, a maioria trabalhando em horário integral ou parcial.

Entre os estudantes de direito, 54,7% haviam cursado o ensino médio, total ou parcialmente, em escolas particulares. A maioria desses estudantes veio de famílias cujos pais não possuem educação superior, sendo que grande parcela deles nem sequer chegou ao ensino médio.

O fato de a carreira jurídica ter sido construída, na história brasileira, como uma carreira destinada aos filhos da elite não significa que não tenhamos tido importantes juristas negros. Tivemos, mas foram poucos, entre os quais se destaca Tobias Barreto, jurista e crítico pernambucano (1839-1889). Mas a própria criação dos cursos de direito em 1827, voltados para a reprodução da elite social e a formação de quadros nacionais, explica a menor presença de negros entre os alunos desse curso. Moema Teixeira (1998) constata que o direito situava-se, junto com a medicina, entre os cursos com uma menor proporção de alunos negros. No caso específico do direito, esta presença era de apenas 2,6%. Cai por terra, portanto, o mito da democracia racial¹⁵ que tem impedido de se colocar a raça no centro das análises sobre o processo de exclusão do negro brasileiro.

Atualmente, a situação nos cursos jurídicos é um pouco diferente. Muito embora ainda seja tímida a presença de estudantes negros, há claramente um processo de modificação no perfil desses estudantes em termos sociais e raciais. Parte desta modificação decorre da proliferação dos cursos de direito nos últimos anos, que passaram a recrutar

¹⁴ Sobre a trajetória histórica do ensino jurídico, ver Venancio Filho (1982); Falcão (1984); Faria (1987); Rodrigues (1988).

¹⁵ O termo democracia racial é utilizado aqui no sentido de representação das relações raciais harmoniosas, um dos mitos que têm impedido uma percepção efetiva do problema racial no Brasil (problema que não se enfrenta apenas com o aumento quantitativo do número de negros nas faculdades de direito).

alunos de diferentes classes sociais.

Mas, por que as escolas de direito têm sido tão procuradas? Sem dúvida, o grande atrativo dos cursos jurídicos parece estar nas diferentes oportunidades oferecidas pelo diploma. Em tese, o bacharel em direito poderá optar entre ingressar no mundo da advocacia, continuar estudando e inserir-se no mundo acadêmico ou passar no concurso público, opção esta muito cobiçada atualmente. Esta última opção permite uma "democrática" forma de ascensão social, já que as provas são iguais para todos os candidatos e as relações pessoais não são tão determinantes no processo seletivo. Entretanto, o recém-formado depara-se com uma realidade perversa, pois para passar nas provas dos concursos é preciso um excelente preparo e muita dedicação. É preciso que o estudante tenha feito uma boa faculdade de direito, na qual só terá conseguido ingressar se tiver uma sólida formação de ensino médio. Depois, ao terminar o curso, deverá ter condições financeiras para bancar os caros livros de direito, os cursos preparatórios para concursos públicos e as taxas de inscrição. Tais exigências acabam transformando-se em um processo seletivo dos futuros operadores do direito, pois, mais uma vez, apenas os estudantes com boas condições financeiras poderão arcar com o investimento.

No entanto, apesar das oportunidades que um diploma de direito oferece, a realidade do mercado de trabalho não é tão animadora. Com cada vez mais estudantes formando-se, o mercado fica mais competitivo e só as pessoas bem preparadas – ou bem relacionadas – conseguem se profissionalizar no direito. Na opinião dos professores entrevistados, é quase impossível este contingente enorme de estudantes ser absorvido pelo mercado.

Ter acesso às faculdades de direito não é, portanto, passagem direta para uma mobilidade social. Se, por um lado, permite-se o acesso de estudantes de diversos segmentos sociais aos cursos de direito, por outro, existe um processo de exclusão das minorias no mercado de trabalho.

Ao lado da "democratização" das escolas de direito, um filtro dos novos operadores jurídicos é desenvolvido. Formar-se no curso de direito não é suficiente para poder advogar. Para a prática da advocacia, é preciso, primeiro, passar na prova da OAB, o temido Exame de Ordem (em média, apenas 30% são aprovados). Não se trata de uma mera formalidade, mas de uma prova difícil com objetivo de selecionar os futuros advogados. Para ingressar nas carreiras jurídicas, o processo seletivo é disputadíssimo, dispendioso e demanda tempo, dedicação e dinheiro. Dois professores mostraram-se atentos a esta realidade:

A forma de recrutamento para as carreiras jurídicas, Ministério Público, advocacia pública, pela sua natureza, em grande parte é ultra positiva e em boa parte é um processo impessoal, que se desenvolve pelo concurso público, tende evidentemente a permitir uma possibilidade de disputa de cargos nestas carreiras públicas por pessoas oriundas de segmentos sociais, econômicos e raciais discriminados ou fragilizados. Por outra parte, a gente sabe que os filhos da elite têm, em princípio, desde que tenham interesse, melhores condições de disputar um concurso. Eu acho que aí há dois problemas: uma desigualdade real que produz uma desigualdade na disputa pela vaga que tende a permitir que os membros das elites ocupem estas posições se tiverem interesse.

Muitos destes alunos podem estar se inserindo em outras atividades que não

a jurídica, até porque têm um *background* desvantajoso, então, é mais difícil de se inserir nas profissões jurídicas tradicionais. Não é que não exista, mas o número é reduzido¹⁶.

Mesmo com essas dificuldades, o sonho de um diploma em direito é compartilhado pelos entrevistados nesta pesquisa. Apesar de apenas 10% dos alunos dos *Pré-Vestibulares para Negros e Carentes* pretenderem fazer vestibular para a faculdade de direito, 37% deles disseram que já pensaram em fazer o curso jurídico.

Quadro 3 - Alunos dos cursos pré-vestibulares, segundo o interesse pelo curso de direito

Situação	Nº	Porcentagem
Têm interesse	34	37
Não têm interesse	41	44
Não responderam	17	18
Total	92	100

Mas, por que esses estudantes decidiram fazer o curso de direito? Para responder a essa pergunta, em primeiro lugar utilizou-se a análise desenvolvida por Moema Teixeira:

Toda escolha baseia-se numa determinada visão ou campo de possibilidades traçado, construído e pesado de forma complexa, a partir de uma lógica não tão aparente nem tão explicitada no discurso, em que a própria pessoa, sua personalidade, as próprias informações sociais (percebidas ou não) quanto à aquisição de *status*, a influência de outras pessoas etc. e um sem número de fatores podem estar imbricados (1998).

Em segundo lugar, utilizaram-se os dados do Provão, segundo os quais 62,8% dos formandos de 1999 pretendiam trabalhar, futuramente, com o direito (contra 37,2% que não pretendiam trabalhar

na área jurídica). Como explicar, portanto, a procura pelo curso de direito? Vejamos os dados obtidos através da aplicação do questionário.

Dos dez alunos que iam prestar vestibular para direito, dois demonstraram claramente a escolha para buscar uma ascensão social. Nas palavras de um deles: "Porque eu estava em busca de *status*, uma questão mais pessoal. Queria estar em um patamar mais alto, que implicasse poder". Cinco alunos escolheram a faculdade em razão da possibilidade de ajudar as pessoas e de se poder fazer justiça, indicando uma vontade de mudanças, de intervenção na sociedade em geral. Apesar de a opção pelo curso ser feita por razões particulares, percebe-se um olhar mais amplo para a profissão, que representa não somente uma busca pessoal, mas um ideal de transformação da sociedade. Um dos vestibulandos declarou ter escolhido fazer vestibular para direito porque é um curso de cidadania e um instrumento de combate às discriminações sociais. A opção destes alunos vincula-se à busca de uma sociedade mais justa, onde as desigualdades não sejam tão gritantes.

Em relação aos estudantes negros de direito da PUC-Rio, todos querem trabalhar com o direito e estão na faculdade porque buscam ingressar no mundo jurídico. O curso de direito não representa apenas um diploma de ensino superior, mas significa a realização de uma busca pelas profissões jurídicas. Muitos alunos entraram para a faculdade de direito porque vieram de outros cursos considerados mais fáceis de passar no vestibular. Nas palavras de um deles:

Eu achei que nunca ia passar para direito, então fiz para ciências sociais. Lá eu tinha chance, pois a relação candidato/

16 Comentário de um professor entrevistado.

vaga é menor. Não tenho o que quero, mas vou fazer o que posso.

Já o outro explicou:

Sempre quis fazer, embora tivesse vergonha de dizer para as pessoas que eu queria esta carreira. ... Porque não é curso para pobre. Pobre não pode fazer medicina, odontologia e direito, pois como é que vai viver durante a faculdade? As pessoas iam me perguntar isto. Me diziam que na verdade o que eu queria era poder, mas não é isto. Você ser pobre e falar que quer fazer direito tem um peso. As pessoas olham diferente para você, acham que aquilo não é para você.

Ao ser perguntado sobre o que seria, então, um curso para pobres, veio a seguinte resposta:

Seria um curso de história, de ciências sociais. Eu fiz formação de professores de 1ª e 4ª série, então seria alguma coisa para complementar o curso que eu já tinha feito.

Um terceiro entrevistado, ex-aluno e ex-professor de um núcleo do *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, considera que:

O pessoal geralmente procura o que é mais cômodo para passar. Porque a realidade é outra. A realidade dos alunos que estudam na Baixada Fluminense é bem diversa dos alunos que estudam aqui. É muito fácil para o aluno que estuda na Zona Sul, além do conteúdo que dá mais facilidade para passar, o aluno daqui tem condição de fazer um bom pré-vestibular. Lá você já não tem isto, assim não dá para concorrer com medicina, direito na universidade pública. Geralmente, o pessoal procura história, letras, que é mais fácil passar e depois dá um jeito de transferir, ou depois de conseguir o diploma, faz o que gosta. É muito por aí.

No entanto, apesar de alunos e professores constatarem um processo de mudança no perfil do aluno de direito, muitos percebem um futuro não muito animador. Se, por um lado, o crescimento no número de estudantes negros de direito permitiu que alunos de outros segmentos sociais estudassem direito, por outro lado, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. Em verdade, não apenas o mercado, mas as próprias faculdades de direito, em função da fiscalização exercida pelo Ministério da Educação. Neste sentido foi a constatação de duas entrevistadas:

As faculdades agora serão cada vez mais competitivas por causa do mecanismo de avaliação do MEC. Esta tendência à adoção de medidas que permitam que estudantes não tão qualificados ingressem na faculdade é diminuir. As faculdades vão querer alunos que tirem as melhores notas no Provão. As faculdades estão dando bolsa hoje não mais em função da necessidade social do estudante, mas da capacidade intelectual. Na Estácio [Universidade Estácio de Sá], os melhores alunos e aqueles que já têm curso superior ganham bolsa. A tendência nas faculdades privadas é dar bolsa para os melhores e não para os carentes, que têm mais dificuldade, pois vão fazer com que as suas notas caiam.

... Como hoje há muitas faculdades de direito, que têm diferentes valores inferiores (mensalidade), valores que a camada mais pobre pode fazer um sacrifício e cursar, existe mais possibilidade destas pessoas, que geralmente são não brancas, ascenderem. Eu dou até força, mas é uma ilusão, porque estas faculdades geralmente não permitem nada mais do que a pessoa se forme e aquilo não adianta nada. Em termos de qualidade, têm muito pouco a oferecer e a

peessoa acha que só porque adquiriu o grau acadêmico aquilo vai resolver todos os problemas da vida dela.

Mas, o sonho por uma profissão jurídica apresenta matizes em função da atração que exerce, de um lado, a advocacia e, de outro, os concursos públicos. Dos alunos dos pré-vestibulares que efetivamente se arriscaram a fazer um vestibular para direito, cinco gostariam de prestar concurso público (para a magistratura ou para delegado de polícia) e quatro pretendem advogar (principalmente na área trabalhista, uma área considerada menos nobre na profissão).

Quadro 4 - Alunos dos cursos pré-vestibulares, segundo a expectativa da carreira jurídica

Resposta	Nº	%
Concurso público	5	50
Advocacia	4	40
Não sabe	1	10
Total	10	100

No entanto, é bom lembrar, o exercício da profissão jurídica pressupõe vencer a própria discriminação racial e a discriminação em razão da classe social, como percebem com bastante clareza os alunos dos entrevistados.

Quadro 5 - Alunos dos cursos pré-vestibulares, segundo o tipo de discriminação mais difícil de ser vencida pelo profissional do direito

Resposta	Nº	%
Problemas de raça	5	50
Problemas de classe social	4	40
Não respondeu	1	10
Total	10	100

Em suma, existem sonhos e sonhos, cuja realização depende muito do capital cultural e social. Analisando os alunos da PUC-Rio, dois professores assim entenderam as possibilidades profissionais:

Eu tenho certeza, aqui ainda tendem mais para a advocacia liberal porque ela paga melhor. Para fazer carreira pública só realmente quem tem uma ideologia, porque se eles forem realmente bons, e são porque têm condições de estudar, têm acesso aos livros, a viagens, ao que eles quiserem. Mas agora lá [na Faculdade Veiga de Almeida] a única saída é concurso e nem é o para magistratura e Ministério Público. O concurso técnico para eles já é o suficiente, concurso para delegado de polícia é muito perseguido. São outros sonhos.

O aluno da PUC não busca mobilidade social, pois ele já está inserido numa classe privilegiada. Claro que busca uma colocação, mas já traz uma boa formação de colégios privados, cursos de idiomas, intercâmbios no exterior, assim, não busca mobilidade. Mesmo o negro que aqui está tem uma bagagem muito diferenciada. Os negros para quem eu dou aula, você percebe que o rendimento e o aproveitamento são bem menores, pois vêm de escolas públicas, deficitárias. Vamos comparar a PUC com a [Universidade} Universo, de Niterói. Lá o público é totalmente diferenciado. Quem é o advogado que se forma na PUC? É aquele que vai trabalhar no Sergio Bermudes, nos grandes escritórios de advocacia. O da [Universidade] Universo vai trabalhar em Niterói, São Gonçalo. Vai trabalhar num escritório pequenininho. Quem faz o concurso público aqui faz para juiz, promotor, defensor etc. O de lá faz para o 2º grau, faz até para 3º grau, mas para técnico. A diferença é marcante. É claro que um ou dois de lá vão fazer para juiz, mas é a exceção.

Ou seja: de um lado, situa-se o bacharel em direito com elevado capital social, que facilmente poderá se inserir em

uma advocacia privada de alto rendimento, e, de outro, situa-se o bacharel em direito com baixo capital social (e cultural), para quem ser aprovado em um concurso técnico já é suficiente, já que as chances de ser aprovado em um concurso público para a magistratura e para a promotoria pública são apenas sonhos.

Faculdades de direito pluri-raciais

Ainda que os mecanismos para aumentar a presença de estudantes negros nas faculdades de direito sejam tímidos, já é possível perceber alguns sinais de mudança no perfil de um curso tradicionalmente branco, principalmente na PUC-Rio, onde podemos observar alguma diversidade racial e social no curso de direito. De acordo com um dos professores entrevistados:

Tenho [percebido que há mais estudantes negros], mas não consigo precisar de quando foi esta modificação. Eu estudei fora dois anos e quando eu voltei já havia este percentual mais elevado... eu me lembro que quando voltei dos EUA, em qualquer grupo de estudantes a questão do estudante negro sempre aparecia e eu nunca tinha pensado nisso.

Se antes havia um, dois alunos negros por turma e hoje há três ou quatro, o aumento pode ser de 100%, mas continua sendo irrisório o número de afro-brasileiros nas salas de aula.

Na opinião de outro professor:

Aqui na PUC, desde que eu entrei, eu não via um negro. Havia turma sem um negro sequer. Você via no máximo um. Eu tive um colega negro, mas era filho de promotor e aí já vem de uma classe social privilegiada. Com o projeto que a PUC tem, o número de negros está aumentando. Eu não percebo muito o alu-

no que ingresse de uma classe social não privilegiada. As exceções são estas: ou são trabalhadores da PUC com bolsa, ou fazem parte deste projeto, pois não teriam condições de pagar, porque hoje o sistema de bolsas na PUC é muito difícil. Esta realidade você percebe em outras universidades, já que eu tenho experiência de dar aulas em universidades de periferia¹⁷.

No entanto, a presença de estudantes negros nos cursos de direito ainda é percebida como muito pequena.

Quando perguntados sobre a interação destes novos alunos em um ambiente predominantemente branco e de classe média-alta, os professores entrevistados explicam que não percebem nenhum tipo de discriminação racial ou social. No entanto, apesar da convivência harmoniosa em sala de aula, existe uma nítida separação dos alunos em razão das desigualdades econômicas e sociais. Em verdade, a própria percepção (e autopercepção) como negro é difícil em um ambiente elitista como a PUC-Rio:

Ali na PUC tem uma coisa meio falseada, do tipo, é por isto que o professor tá aqui, ou então, é por isto que ele é professor, porque ele não é negro, é um cara que vai muito à praia – olha, tem até isto – eu estou falando sério que tem gente que brinca comigo dizendo que eu não devo sair da praia. E eu nem consigo mais responder a isto, mas enfim, já tive passagens assim na época de estudante, em que você percebe claramente que a pessoa tenta não ver aquilo que é a verdade. Eu acho que é importante inclusive que estas pessoas sejam levadas ao constrangimento de serem discriminadas, eu acho que é importante que sejam discriminadas neste ambien-

¹⁷ O entrevistado referiu-se a instituições situadas nos subúrbios do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense.

te para perceberem o quanto vão ter que lutar e mudar o tipo de atitude de quem tem poder para modificar aquele quadro.

Neste ambiente, a discriminação torna-se natural:

Eu acho que tem uma seleção natural. Os alunos tratam bem em sala de aula. Não há discriminação. Eu tenho uma aluna, carente, que de forma alguma é discriminada. Ela vende várias coisas na aula, mas não faz parte do ciclo de amizade das outras meninas, que frequentam lugares caros. Existe uma exclusão de ambos os lados, tanto ela não acha que deve frequentar estes lugares, pois não ficaria à vontade, quanto também as outras meninas que, por exemplo, sabem muito bem que ela não seria a pessoa que iria gostar daquele lugar. Esta solidariedade se estabelece dentro dos limites da sala de aula. Há exclusão de ambos os lados.

A presença de alunos negros não significa, portanto, uma integração entre brancos e negros. Muito pelo contrário, a discriminação torna-se mais explícita. Na opinião de um dos professores entrevistados, as pessoas criam afinidades que não passam necessariamente pela cor da pele, mas em razão da origem social e, neste sentido, o *pilotis*¹⁸ da PUC-Rio é bastante emblemático:

O caso do *pilotis* da PUC é um caso muito visível, todo mundo que parou para olhar aquela configuração sócio espacial do *pilotis* viu como é que isto é difícil, não sei se você já reparou, mas o pessoal do serviço social mais amorenado simplesmente evita o *pilotis*, porque ele é exatamente o centro de gravidade onde a *jeunesse* da PUC se encontra, é o centro de sociabilidade e este espaço ganha uma densidade social tão dura

que chega a ser ameaçadora para as pessoas que não fazem parte desta elite branca de zona sul, eles cortam o caminho, fazem todo o possível para não atravessar o *pilotis*, por aí você pode perceber o mal estar que eles têm de estar naquele lugar.

Em outros termos, a maior pluralidade racial da PUC-Rio – e de outras faculdades de direito – é apenas um mito. Na verdade, reproduzem-se, internamente, mecanismos de discriminação e de segregação que alijam os estudantes negros, que não participam das mesmas redes sociais, das oportunidades profissionais às quais seus colegas brancos têm acesso.

Importância e problemas de uma turma pluri-racial

Qual o significado dessa maior presença negra nas faculdades de direito? Como esses estudantes são percebidos e como eles se percebem? Como a presença desses estudantes estimula o debate de temas vinculados aos direitos humanos? Como a questão racial é tratada em sala de aula?

No discurso dos professores entrevistados, prevalece a opinião de que a diversificação dos alunos é importante pois permite o aprendizado da tolerância e da compreensão, que só é possível quando a turma é diversificada racial, econômica e regionalmente. Porém, para que esta diversidade modifique os cursos jurídicos, tornando-os mais próximos da realidade da sociedade brasileira, é preciso que haja uma postura estimuladora do debate, da discussão. Na visão de um professor, os conflitos decorrentes da pluralidade são extremamente pedagógicos já que, muitas vezes, as palavras não

18 O *pilotis* é a principal área de convivência da PUC-Rio onde os estudantes se encontram nos intervalos das aulas para bater papo, trocar idéias e conhecer outros alunos.

são capazes de expressar uma determinada situação. Para ele, só o fato de haver alunos de diversos segmentos sociais e raciais na sala modifica a dinâmica da sua aula:

Muita [diferença]. O [pedagogo brasileiro] Paulo Freire formou uma idéia sobre o peso da palavra. Quando alguém que mora num bairro que tem todos os serviços básicos, “falta d’água” tem um determinado peso; quando esta mesma frase é dita por alguém que mora num bairro sem infraestrutura, cai com muito mais peso. Quando discuto a justiça, fundamento do jusnaturalismo, e discutindo a justiça segundo alguns autores gregos, em especial Aristóteles, sou obrigado a falar em fundamentação ética. E quando discuto ética como respeito à tolerância, à diferença, para exemplificar, eu falo em padrão de beleza. Intolerância vem exatamente pelo não respeito da diferença, e, aí, eu mostro o padrão de beleza do negro e do branco e como o do branco é dominante. Mas é uma coisa que eu digo e a maioria não entende o que eu estou falando. Mas, quando tem um negro na sala isto é diferente. Isto diferencia na minha didática, na maneira que eu estou falando, nas palavras que eu uso, e isto influencia na minha recorrência pedagógica, nos exemplos que eu posso dar e, no fundo, na base de tudo, vai diferenciar na possibilidade de eu poder fazer a crítica do direito, de pensar criticamente o direito.

Esta opinião é também compartilhada por estudantes de direito, que acreditam ter a diversidade dos alunos de direito em termos raciais e sociais uma dupla função, pois contribui para uma formação do profissional de direito inspirada em valores democráticos, desenvolvendo uma reflexão sobre a composição multirracial da sociedade brasileira e, ao mesmo tem-

po, contribui para a democratização das profissões jurídicas ao proporcionar a convivência com as diferenças, tornando a profissão jurídica, que tradicionalmente é muito conservadora, mais humana. Desta forma, se as turmas forem compostas por pessoas de diferentes raças, os futuros operadores de direito terão sua atenção despertada para a pluralidade racial da sociedade brasileira e para os valores democráticos.

No entanto, existe um outro lado revelado nas entrevistas: a presença de estudantes negros na sala pode causar também um certo desconforto para o professor:

Eu me sinto muito constrangida em abordar determinados temas. No positivismo eu trabalho dois autores, Lombroso e Nina Rodrigues, o Lombroso brasileiro. Nina Rodrigues tem uma teoria em função da raça e uma das questões que eu trabalho é a questão da responsabilidade penal e as raças no Brasil. Eu sempre trabalhei o texto dele de uma forma muito tranqüila, mas quando alunos negros passaram a aparecer nas aulas, comecei a ficar constrangida. Na minha outra turma, trabalho a questão do ensino jurídico.

Apesar desse depoimento (isolado), predomina a percepção de que a diversificação social e racial da turma é importante para trazer para dentro da sala de aula um pouco da realidade da maioria da população brasileira. A heterogeneidade dos alunos é extremamente educativa, principalmente em um ambiente elitista como o da PUC-Rio, antecipando o contato com uma realidade da vida que se dará, com certeza, no mercado de trabalho. Afinal, os alunos de direito da PUC-Rio são economicamente “bem confortáveis”, jovens criados dentro das denominadas “bo-

lhas sociais”, que freqüentam apenas lugares considerados “seguros” (por serem freqüentados por pessoas do mesmo nível social).

A PUC é marcadamente para um grupo que quer advogar. É ainda uma faculdade de elite, de um pessoal que ficou perto da faculdade pública e não passou ou fez uma opção por ela mesma. Mas o grupo mudou bastante. Hoje é bem uma extensão dos colégios. Eu sinto isto bem marcado porque a garotada daqui passa mais cedo, e também muita gente prefere o filho numa faculdade mais perto. As públicas têm condições físicas piores, é mais longe, a instalação pior. As pessoas optam pela PUC também pela questão do campus, então, o perfil é muito homogêneo. Por outro lado, a vidinha da PUC aliena um pouco. Eu adoro a PUC, ela tem uma proposta de formação, mas o aluno deveria estar lá por isto e não porque é perto de casa.

A diversidade em sala de aula influencia na formação dos alunos. Um dos entrevistados, jovem professor, contou que foi muito influenciado por um colega negro, com quem fez amizade. A partir deste contato, de realidades de vida tão díspares, pôde desenvolver sua consciência das desigualdades das relações raciais. Além do mais, as aulas em uma turma heterogênea eram mais produtivas e ricas em razão da pluralidade de opiniões.

Para um professor de ética profissional entrevistado, os alunos negros teriam uma contribuição a dar na construção de um curso mais próximo da realidade brasileira:

A teoria do direito no Brasil é, infelizmente, como se tudo fosse um mar de rosas, embora se fale nos conflitos, são os que não atingem nem 10% da população brasileira na maioria dos casos. É um direito para elite. Se você vai na fa-

vela, o trato social é outro, quer dizer, direito de vizinhança que está no código, por exemplo, é totalmente diferente do da favela. O código é piada, não existe. Direito de família é a mesma coisa.

No entanto, além de ser importante para o estudante de direito, essa diversidade é fundamental para preparar para o futuro exercício profissional, como diz um dos entrevistados, com longa experiência na magistratura:

A Justiça é totalmente heterogênea. É uma escola. Você tem que ter bom senso, humildade, para poder aprender e querer ouvir. Por exemplo, quando eu estou em vara de família, da justiça gratuita, tem que ouvir as pessoas, tem que saber que é um salário para dividir por todos e tem que deixar para o alimentante porque ele precisa viver. É uma realidade completamente diferente da nossa.

Dois pontos merecem ser destacados. Em primeiro lugar, essas narrativas apontam a contribuição do estudante negro para o estudante branco. Ou seja, a presença do estudante negro em sala de aula não é vista a partir do ponto de vista desse estudante negro, mas sim do estudante branco. O estudante negro existe para facilitar que o estudante branco se familiarize com uma diversidade que terá de enfrentar quando ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, o estudante negro antecipa o caráter não homogêneo do mundo real, desconhecido do estudante de direito, branco e pertencente à elite, da PUC-Rio.

Em segundo lugar, será que a simples presença dos estudantes negros em sala de aula possui este efeito transformador? Para um dos professores entrevistados, a diversificação na composição dos alunos não é suficiente para a cria-

ção de um curso jurídico mais próximo da realidade nem para a conscientização do grupo estudantil:

Por si só não necessariamente. Isto depende muito mais da postura e da vontade de discussão e manifestação dos próprios alunos do que simplesmente da composição. Se você tiver turmas plurais, porém, apáticas, a contribuição ou o avanço destas reflexões e destes debates serão insuficientes. Agora, se a essa variação de diversidade corresponder uma variação de estudo, de participação, de cotejo, de vida, de realidade diferentes, aí sim.

A conscientização para os problemas raciais

Como as questões raciais são trabalhadas em um curso de direito? Será que os professores de direito estão preocupados em desenvolver a consciência de seus alunos?

As respostas, infelizmente, são desanimadoras. Nenhum dos professores entrevistados trabalha especificamente questões raciais em sala de aula. Pelo menos, não em profundidade. Nem mesmo o professor de direitos humanos (disciplina optativa na PUC-Rio) consegue motivar os alunos para discutir o tema: ao solicitar que os alunos escolham, dentre sete temas apresentados, um para ser desenvolvido em grupo, o tema menos procurado é, justamente, questões raciais (provavelmente em razão de uma falta de identificação com o tema¹⁹). É bem verdade que o tema das desigualdades raciais pode ser abordado, mas de forma indireta, em outras disciplinas, como, por exemplo, quando se estuda a ação polici-

al: a raça aparece, já que a atividade policial está primordialmente voltada para a repressão das classes marginalizadas (e, portanto, dos negros). Mas, não se vai muito além dessa abordagem tangencial.

Segundo os professores, os próprios alunos negros não se sentem à vontade para trabalhar um tema que envolva a questão racial em sala de aula; as poucas discussões sobre discriminação racial são estimuladas pelo professor e não pelos alunos negros. E quando temas sobre relações raciais são tratados em sala de aula, as discussões encaminham-se para um debate sobre as desigualdades sociais, escamoteando-se o tema racial.

No Brasil você não tem um bairro negro, embora a maior parte da Baixada Fluminense seja de negros e não brancos, quer dizer, não é caracterizado como um bairro negro, como você vê na Inglaterra, nos EUA. O espaço urbano nestes locais tem uma dimensão histórica. No Brasil, o contexto histórico, tem até no livro do Darcy Ribeiro *O povo brasileiro*, que trabalha bem na sua dimensão conflitiva, mas este processo de integração e miscigenação de certa maneira camuflou, ou seja, colocou em segundo plano a questão racial, como se a questão fosse somente social.

Esse professor de ética profissional situa-se entre os poucos que tentam dar um enfoque mais social à ética, menos técnico, pois isto o aluno pode aprender lendo o próprio código. Na sua visão, o direito deve ser um fator de promoção da sociedade e não de restrição das possibilidades de atuação da pessoa na sociedade como, em geral, acontece:

¹⁹ Comparando a Universidade Veiga de Almeida com a PUC-Rio, uma das entrevistadas relatou que na primeira instituição há um maior interesse pelo tema, em função do perfil dos estudantes, que costumam trazer para debate problemas que enfrentam no dia a dia, em uma loja ou em um banco (principalmente em decorrência das portas giratórias das instituições bancárias).

É a velha estória, quem tem direito é quem tem patrimônio. Então, a minha investigação é no sentido de provocar um questionamento. Isto, às vezes, não é muito aceito. Há uma formação muito monolítica neste sentido, vendo o direito apenas como uma ciência, mas que se aplica aos contextos possíveis. Eu acho que não é bem por aí e deve ser aplicado a qualquer contexto, porque é vida, é relação humana. O direito serve para integrar essas relações, então, o meu curso é baseado nesta sistemática e trabalha a questão do preconceito, e, aí, entra a questão social também porque a nossa "raça profissional" é muito vaidosa, orgulhosa e então cria certos estigmas em relação a certos grupos sociais. O medo do diferente. Será que tem consciência que o negro e o branco são iguais? Numa determinada situação quem seria atendido primeiro: o negro ou o branco?

Sendo os direitos dos negros um assunto marginal no curso – e, acreditamos, não apenas na PUC-Rio –, os profissionais que prestam assistência jurídica a vítimas de discriminação racial não são preparados para a prática profissional. O desenvolvimento do trabalho depende muito mais de um *feeling* dos advogados do que de uma preparação profissional adequada para este tipo de advocacia. Segundo uma advogada do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), seriam necessários cursos de aperfeiçoamento para os profissionais que atuam no campo das discriminações no Rio de Janeiro, além de doutrinas jurídicas específicas nesta área.

Democratização da Justiça

Que efeito pode produzir na Justiça, enquanto instituição, e na justiça, enquanto valor, uma maior presença de operado-

res negros de direito? Será que essa diversidade racial corresponderia a uma Justiça/justiça mais democrática? Como a variável raça permeia as decisões do Poder Judiciário? Há condições para que caminhemos para uma *critical race theory* aqui no Brasil?

Justiça imparcial?

A igualdade formal garantida pela Constituição Federal não se concretiza, infelizmente, em uma igualdade real no Poder Judiciário. Pelo menos, essa é a percepção dos entrevistados em relação à atuação da Justiça: brancos e negros são tratados de maneira desigual. Um único estudante, todavia, considera que o problema da desigualdade não é de responsabilidade da Justiça, mas daqueles que estão mais próximos dos fatos:

Quando a Justiça pega a coisa ela já está tipificada de modo que prejudique mais os negros que os brancos. Se cinco pessoas são presas por seqüestro, três negros, um mulato e um branco, o branco vai ser tratado como chefe da quadrilha. Quando duas pessoas, um branco e um negro, dão um golpe no banco, o branco vai ter praticado o crime de colarinho branco e o negro de estelionato.

Mas, o problema não pode ser limitado à esfera policial, como pretende o discurso acima. A resistência das autoridades judiciárias em enfrentar questões relacionadas às discriminações raciais é flagrante, conforme percebido pelos advogados do CEAP. De acordo com os relatos dos entrevistados, muitos juizes, na própria audiência, revelam que não acreditam na existência de discriminação racial no Brasil; outros consideram estas querelas de pouca importância e, por isto, tentam forçar um acordo com o pretexto de terem coisas mais importantes para

fazer. Esta opinião é compartilhada pelos advogados entrevistados, que consideram o Poder Judiciário muito conservador e os juízes, na maioria, ainda sem consciência da discriminação racial que existe na sociedade brasileira.

Se essa discriminação existe nas diferentes esferas da Justiça, ela com certeza se faz mais visível na esfera penal, cujos réus são majoritariamente não brancos e pobres. Pesquisa coordenada por Sergio Adorno (1984) revelou, especialmente, o processo discriminatório da justiça criminal, que condena um número maior de acusados negros do que brancos. Perguntado quanto à igualdade de tratamento da Justiça aos negros e brancos, um advogado do CEAP exemplifica:

Não, claro que não. Até porque tem a dificuldade do julgador de estar ali com um crime de racismo. Na maioria das vezes, a vítima, o autor da ação, o que tem direitos subjetivos exigíveis, é um negro. O agressor, o criminoso, o indiciado, na maioria das vezes é branco (já que em geral o crime de racismo é praticado por um branco contra um negro) e isto é uma situação nova para o julgador. Na maioria das vezes, ele está acostumado a ver o contrário, ver o negro como réu, como criminoso. Na verdade, ele vai estar julgando um branco, igual a ele, muitas vezes de uma classe social bem próxima à dele, por um crime que ele seria capaz de cometer, como por exemplo, na hora do trânsito, ao chamar um negro de macaco. Ele mesmo [juiz] ou o filho dele poderia praticar este crime, nervoso, no trânsito. Fica uma situação bastante desconfortável para o juiz.

Operadores do direito negros: uma Justiça mais justa?

Se a Justiça (instituição) e a justiça

(valor) não são justas, conforme comprovam as pesquisas e conforme dizem todos os entrevistados, será que uma maior presença de operadores negros de direito contribuiria para a democratização do acesso à justiça, como pretendem as teorias construídas nos Estados Unidos e na Inglaterra? Será que os entrevistados acreditam nessa possibilidade?

A resposta, em princípio, surpreende: os entrevistados – estudantes, professores e profissionais de direito – efetivamente acreditam que o aumento no número de profissionais do direito negros produziria uma democratização do acesso à justiça e uma modificação na atuação do Poder Judiciário.

No entanto, relativizando um pouco essa afirmativa, muitos vinculam esta transformação a um processo de conscientização, que deve começar pelos próprios estudantes de direito negros, que, muitas vezes, negam a influência da cor na atuação profissional, atitude bastante compreensível em um país racista como o Brasil²⁰. Bastante paradigmática dessa postura de negação da cor é a afirmativa de um dos estudantes negros da PUC-Rio:

Eu não tenho cor. Eu vou ter que ser um profissional. Quando eu for trabalhar eu não vou ter que olhar para a cor da minha pele. Isto fica de lado. Não influencia em nada.

Existe nos discursos – e não apenas nesse – uma contradição flagrante. De um lado, ao se negar a identidade negra, imagina-se que a cor da pele não influencia a atuação do profissional. Mas, de outro lado, afirma-se que uma maior presença de estudantes negros contribuiria para democratizar a Justiça. Como afirmou um outro estudante:

²⁰ A este respeito, ver: Gomes (1995) e Souza (1993).

Não penso muito se a minha atuação vai contribuir para o movimento negro, mas de qualquer forma, em qualquer área que eu trabalhe, é claro que eu estarei fazendo presença como um elemento negro e indiretamente é claro que vai dar um respaldo para a questão da negritude.

Nas palavras de outro aluno:

Porque tem uma coisa, se o negro procura um advogado, se for um advogado negro ele vai. A gente se sente mais seguro. Você pode até achar que é preconceito, mas não é, é insegurança. A gente sente assim. Tem que ser para saber.

Ao ser indagado sobre a possibilidade de não se ter discriminação racial de réus negros julgados por juízes negros, o advogado do CEAP respondeu: "Se fosse negro não, mas se o juiz tivesse consciência das desigualdades raciais no Brasil, com certeza mudaria. Não importa a cor".

Em outros termos, menos do que a cor da pele – ou a experiência subjetiva de discriminação -, o importante é a consciência do operador do direito sobre os problemas raciais que enfrentamos no cotidiano da sociedade brasileira. Um novo sentido de justiça dificilmente será construído a partir de uma maior diversidade racial entre os operadores de direito, até porque os próprios profissionais negros que conseguem ingressar no mercado do trabalho acabam deixando alguns de seus valores de lado para serem aceitos e conquistarem seus lugares. Neste sentido é a opinião da advogada do CEAP:

Eu noto que muitas pessoas, o próprio negro, é racista. Eu passei por uma experiência com um juiz negro que não quis atuar no processo. Declinou da competência por foro íntimo.

Na opinião de outro professor:

Isto pode possibilitar a formação de um senso comum jurídico do que se tem, que ainda é muito elitista, positivista e que se expressa nas práticas dos advogados, promotores, defensores, juízes, alunos e professores, doutrina jurídica no seu sentido mais amplo. Quando você imagina família, moradia, propriedade, imagina as relações variadas, daí a presença de maior participação cidadã e segmentos variados da sociedade, como, por exemplo, mais mulheres. Na minha época de estudante eram 30% de meninas, hoje são 50% a 60%, 70% de moças em sala de aula, e tem um significado semelhante em relação aos negros, sendo que os negros ou pelo menos a população não branca no Brasil é uma grande maioria.

O processo seria igual ao que ocorreu com as mulheres quando começaram a ingressar na carreira da magistratura e que se tornaram mais conservadoras, preferindo seguir a jurisprudência dominante:

Os recém chegados numa determinada profissão local tendem a ser mais conservadores do que aqueles que já estão lá há mais tempo. É uma forma de você conquistar o seu lugar. Não sendo diferente, mas sendo conservador. Se a pessoa já tem alguma coisa que o faz diferente, tenta não marcar mais esta diferença, mas se enquadrar dentro dos padrões dominantes.

A maioria dos entrevistados acredita que há uma tendência do profissional negro se embranquecer, já que atuará em um ambiente composto majoritariamente por brancos. Talvez, este processo de embranquecimento comece na própria faculdade.

Quando [os estudantes negros] se formam estão embranquecidos e quando

entram no escritório de advocacia ou passam em um destes concursos, principalmente magistratura, eles estão 90% embranquecidos. E se galgam postos mais elevados na hierarquia judiciária, eles terminam arianos. Não que seja uma regra, mas eu percebo isto, eu lido com isto, porque eu procuro isto, eu sou obrigado a pesquisar leis, posicionamentos judiciais e doutrinas. Algum tempo atrás, a revista *Veja* falou dos negros que se projetaram na sociedade, artistas, cantores, esportistas, políticos e um jurista, um magistrado, que era juiz ou desembargador. O que ele dizia na revista não era nada significativo sobre a sua posição frente ao direito. E o direito é especial na sociedade, é o *locus* da disputa de poder, da normatização e da regulação.

Em suma, os entrevistados consideram que a pluralidade dos atores jurídicos modificará o perfil do Poder Judiciário, ainda muito conservador e tradicional. A quebra da cultura monolítica jurídica amplia a visão de mundo dos operadores do direito e, com isto, a Justiça estará mais rica e com melhores instrumentos para atender aos anseios e resolver os conflitos sociais. Mas, para isso, necessitamos ter, efetivamente, operadores do direito negros. Hoje, juízes negros e estagiários negros no fórum são raros. Uma juíza entrevistada relatou que, nos seus oito anos de magistratura, encontrou estagiárias negras, mas apenas aquelas

bem clarinhas, com cabelo extremamente alisado, aquela coisa, o negro que adota todo o referencial de beleza do branco, bota logo uma lentona verde. A aculturação é forte, mas aquele que tem orgulho, faz trancinha, com este nunca me deparei nem como advogado nem como estagiário.

Caminhos para uma democratização da Justiça

Dentre as várias possibilidades de democratização da Justiça, gostaríamos de chamar a atenção para a experiência do CEAP, uma organização não-governamental fundada em 1989 por um grupo de militantes do Movimento Negro Organizado do estado do Rio de Janeiro. O CEAP é independente, sem fins lucrativos, com experiência em diversas áreas de atuação, principalmente no combate à discriminação racial e na valorização dos direitos humanos, objetivando a organização autônoma dos marginalizados.

As ações políticas do CEAP sustentam-se em três programas: a) Programa Jurídico Insurgente de Combate ao Racismo (AJIR), b) Centro de Documentação (CEDOM) e c) Núcleo de Comunicação.

Para o Coordenador do AJIR, a proposta da entidade é "ser um centro de articulação de meios com fim de promoção da defesa de direitos humanos de uma maneira geral e especial da população afro brasileira". Com esta finalidade, o AJIR foi criado em março de 1966. De lá para cá, os dois advogados e uma advogada do programa já ingressaram com cinquenta ações jurídicas em razão de preconceito e discriminação racial. O objetivo é a criação de jurisprudência na área criminal e a criação de uma prática de indenização na área cível. De acordo com os dois advogados entrevistados, os resultados são animadores: se no início não conseguiam obter uma sentença de mérito, ou seja, o juiz lançava mão de todos os instrumentos jurídicos que dispunha para extinguir o processo sem julgamento do mérito, atualmente, os juízes já estão levando o processo até a sentença final. Nas palavras dos advogados:

Olha, o nosso projeto tem três anos e agora é que as ações estão tendo resultado. Em média, tem sido favorável. No início, logo que a gente entrava, eles arquivavam o processo ou indeferiam a inicial por falta de provas. Mas agora eles têm ido até o final, inclusive julgando o mérito. Procedente ou não, tem se julgado o mérito. No começo do projeto, todas as nossas ações eram, praticamente, extintas sem julgamento do mérito.

Aos poucos fomos conseguindo superar isto, usando alguns outros artifícios, aumentando a quantidade de pena, capitulando mais de um artigo da lei, construindo a estrada para termos uma sentença de mérito, nem que seja absolutória, para que fique bem clara a posição do Judiciário. Para a nossa surpresa, as sentenças de mérito têm dado mais vitórias do que derrotas, tivemos quatro sentenças de mérito, com três vitórias e uma derrota.

Esta mudança tem grande relevância, já que é na sentença que o juiz julga procedente ou improcedente o pedido, ou seja, reconhece a ocorrência do racismo ou ofensa à honra do autor da ação. Um processo com grande destaque na mídia foi o famoso caso da música *Veja os cabelos dela*, com mensagens racistas, do cantor Tiririca. Ao final do processo, a Sony Music Entertainment foi condenada a pagar uma indenização no valor de três milhões de dólares.

Para a juíza do processo, se houvesse mais profissionais negros no Poder Judiciário, algumas questões que são levadas até aí poderiam ser encaradas de uma forma diferente:

Há casos que são levados ao tribunal em que um negro é chamado de macaco, isto até hoje não é considerado crime de racismo, mas de ofensa à honra

(um crime menor). O que eu acho é que na verdade é racismo comparar alguém a um animal intelectualmente inferior, não tenho nada contra os macacos, mas comparar alguém por causa da cor ...

Um dos maiores problemas enfrentados pelos advogados do CEAP na defesa dos direitos dos seus clientes é a fase probatória do crime. A mais comum e fácil prova da ocorrência da discriminação racial é a testemunhal. No entanto, a dificuldade de se trabalhar com este tipo de prova compromete a eficiência dos serviços prestados. Muitas vezes, num primeiro momento, as testemunhas se dispõem a depor, mas, no momento seguinte, voltam atrás ou até mesmo apresentam depoimentos comprometedores. Nestes casos, o processo acaba sendo arquivado ou, na melhor das hipóteses, desqualifica-se o crime.

Mais uma vez, é importante lembrar que os advogados destes serviços não esbarram apenas com a fragilidade da prova testemunhal, mas, mais seriamente, com o mito da democracia racial bastante presente na atuação do Poder Judiciário. Ou seja, mesmo que o processo esteja respaldado por uma prova testemunhal convincente, é preciso contar com a sorte para não se deparar com juízes descrentes da existência de racismo na sociedade brasileira.

Conclusão

Com a expansão do ensino médio e do ensino superior é indiscutível o processo de modificação no perfil dos estudantes universitários como um todo (Junqueira, 1999). Da proliferação dos cursos jurídicos nas últimas décadas, originou-se um processo de diversificação dos estudantes de direito. Atualmente os alunos das faculdades jurídicas não são apenas os filhos da elite dominante. Es-

tudantes de outros segmentos sociais estão sendo recrutados pelas novas escolas jurídicas e, com isto, o perfil dos atores do direito vem sendo modificado. Por consequência, era de se esperar uma democratização do acesso à justiça, bem como a criação de um novo sentido de justiça mais comprometida com a realidade da sociedade brasileira. Diante deste processo, os estudantes de direito exercem uma função importante.

Não se trata, obviamente, de afirmar que a presença de estudantes negros nos cursos jurídicos seja imprescindível para uma conscientização das desigualdades das relações raciais e sociais. Não se pretende atribuir aos novos estudantes a tarefa de aproximar os cursos de direito à realidade brasileira. Todavia, é forçoso reconhecer que estes estudantes têm uma função nas escolas jurídicas, pois, em última análise, são responsáveis pela quebra da normalidade da ausência. Também é legítimo esperar destes estudantes e dos futuros operadores do direito uma maior ligação entre direito e raça.

Uma pesquisa a respeito das produções acadêmicas sobre relações raciais e direito demonstra claramente esta tendência. Ou seja, a maioria das (poucas) dissertações de mestrado bem como a literatura sobre raça e direito é de autores negros, vinculados ao movimento negro. Mais uma vez, referendando a opinião quase unânime dos alunos do *Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, antes da cor da pele, é preciso ser negro. Ou seja, é importante que o aluno ou o profissional de direito negro tenham consciência das desigualdades raciais para que contribuam para uma mudança na condição do negro na sociedade brasileira.

Os dados da pesquisa não trouxeram elementos substantivos para comprovar

a tese, de origem anglo-saxã de que uma maior presença de operadores de direito contribui para a democratização da justiça. No entanto, sem dúvida, como foi amplamente reconhecido, a presença do estudante negro em salas predominantemente de alunos brancos é extremamente pedagógica. Quando se debate sobre justiça, igualdade e raça, a presença do aluno negro é imprescindível para a compreensão da própria discussão. Assim, quando mencionam as situações discriminatórias decorrentes das portas giratórias das instituições privadas, sobretudo as financeiras, se a turma é composta só por alunos brancos, na verdade, o debate não se desenvolve, pois, em geral, há um consenso de que o dono da instituição pode barrar e permitir a entrada de quem quiser. Mas, se há um aluno negro, a discussão evolui e opiniões contrárias são levantadas. Muitas vezes, preconceitos e atitudes racistas são trazidos à tona, permitindo que o debate ganhe um viés ainda mais jurídico, uma vez que a discriminação racial é crime.

Desta forma, a presença de estudantes negros é importante para um processo de reconhecimento da discriminação racial e para que o racismo não permaneça "estranho ao domínio do direito", conforme ensina Denise Ferreira da Silva (2000):

Much of the problem with the logic of racism – the logic of exclusion – derives from the assumption that racist ideas are foreign to the modern conception of Justice. Many have pointed to the shortcomings of the liberal perspective which condemns racist ideas and practices on the grounds that they counter the universalism inherent to the discourse of modernity. The most important contribution of such critiques of the liberal paradigm of justice has

been to point out how racist ideas are not extraneous to modern imagination but that they circumscribe the zone of operation of universality. Because principles, procedures, and judicial decision-making are informed by the principles associated with the culture of the dominant 'racial group', and because those implementing them usually share in the interests and principles of those who will benefit from raced-based exclusion, the argument that racism is foreign to the domain of law cannot be sustained²¹.

Não podemos fazer como uma das alunas entrevistadas na PUC-Rio, que se sente inibida para colocar certos assuntos, como, por exemplo, sobre as desigualdades das relações raciais e sociais, pois acredita que seu comportamento deve ser pautado pelo ambiente. Ou seja, acredita que, por ser minoria ali naquele universo, já que tem o privilégio de estar ali, o mínimo que pode fazer é não incomodar levantando questões que não interessam à maioria. Na verdade, começar a discutir um problema é a primeira forma de enfrentá-lo.

Anexo - Roteiro da entrevista

1. Racismo deveria ser mais debatido nas diversas disciplinas do curso de direito?
2. Você já teve alguma disciplina que analisou este tema especificamente? Qual? Como foi?
3. Você já fez a disciplina de direitos humanos? Ela deveria ser obrigatória? Por que?

4. Você gostaria de trabalhar em uma organização que prestasse assistência jurídica a pessoas vítimas de discriminação racial?

5. Você acha que se houvesse um maior número de professores negros haveria uma maior preocupação para que o advogado atue em casos de discriminação? Você acha esta formação específica importante?

6. Você acha que a justiça trata igualmente brancos e negros? Por que? O que poderia ser feito para mudar isso? Um maior número de profissionais do direito negros reverteria isso? Por que?

7. Os serviços jurídicos que atuam em casos de discriminação racial queixam-se que os profissionais do direito são mal preparados para este tipo de prática. Você acha isto verdade? O que poderia ser feito para modificar esta situação?

8. Você sabe quais são as principais leis contra discriminação racial no Brasil? Quais são? Você acha que o ordenamento jurídico brasileiro tem instrumentos suficientes e adequados para combater a discriminação racial?

9. Você já assistiu a algum seminário específico sobre direito e relações raciais? Já viu anunciado algum seminário sobre este assunto? Teria interesse específico em assistir?

10. Você acha que deveria haver uma associação dos estudantes negros na PUC, como existe em universidades norte-americanas? Por que? Que contribuição este

²¹ A lógica do racismo – a lógica da exclusão – assume que idéias racistas são alheias à concepção moderna de justiça. Muitos já identificaram as limitações da perspectiva liberal, que condena idéias e práticas racistas, porque elas contrariam o universalismo inerente ao discurso da modernidade. A maior contribuição dessas críticas ao paradigma liberal de justiça tem sido ressaltar que idéias racistas não são exteriores ao imaginário moderno, mas, na verdade, elas circunscrevem a zona de operação da universalidade. Precisamente porque os princípios, procedimentos e decisões judiciais são associadas à cultura do "grupo racial" dominante, e porque aquele/as que as implementam compartilham os mesmos interesses e princípios com aquele/as que se beneficiam da exclusão racial, o argumento de que o racismo está fora do domínio da lei é insustentável.

tipo de associação poderia trazer?

11. Que tipo de discriminação é mais difícil para ser vencida como profissional do direito, problemas de raça ou problemas de classe social?

12. O que poderia ser feito para aumentar o número de estudantes negros nas faculdades de direito?

13. Qual seria o papel da ordem dos advogados neste processo?

14. Qual a instância da sociedade mais importante para o combate à discriminação racial: a política, a jurídica ou a educacional? Por que?

15. Você gostaria de lecionar em uma faculdade de direito? Qual disciplina?

Referências bibliográficas

ABEL, Richard. *American Lawyers*. New York: Oxford University Press, 1989.

ADORNO, Sergio et al. Preso um dia, preso toda a vida : a condição de estigmatizado do egresso penitenciário. *Temas Imesc*, São Paulo, v. 1, n. 2, 1984, p. 101-117.

BARCELOS, Luiz Claudio. Aspectos da realização educacional de negros e brancos no ensino superior no Brasil. *Gênero, geração e etnia*, Rio de Janeiro, 1999.

BELL, Derrick. *And we are not saved : The elusive quest for racial justice*. New York : Basic Books, 1987.

BRITO, Jadir Anuniação de. *A igualdade na lei e a desigualdade pela razão : pluralismo jurídico e constitucionalismo comunitário : ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro, 1999. Mimeo.

CAPPELLETTI, Mauro, GARTH, Bryant (Ed.). *Acesso à justiça*. Porto Alegre : Sérgio Fabris, 1988.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Race, reform, and retrenchment : transformation and legitimation in antidiscrimination law. *Harvard Law Review*, v. 101, n. 7, maio 1988, p. 1331-1387.

DELGADO, Richard. The ethereal scholar : does critical legal studies have what minorities want?. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, n. 22, 1987, p. 301-322.

DURKHEIM, Emile, MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo : Perspectivas, 1981.

ECONOMIDES, Kim. Lendo as ondas do 'movimento de acesso à justiça' : epistemologia versus metodologia? In: PANDOLFI, Dulce Chaves et al (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, p. 61-76.

FALCÃO, Joaquim. *Os advogados : ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife : Massangana, 1984.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre : Sergio Fabris, 1987.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que eu vi de perto : o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte : Mazza, 1995.

HAINES, Andrew. The critical legal studies movement and racism: useful analytics and guides for social action or na irrelevant moder legal scepticism and

- solipticism?. *William Mitchell Law Review*, n. 13, 1987, p. 685-736.
- INEP — Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Relatório síntese*. Brasília : Inep, 1997
- INEP — Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Relatório síntese*. Brasília : Inep, 1999
- JUNQUEIRA, Eliane. *A sociologia do direito no Brasil*. Rio de Janeiro : Lumen Jures, 1994.
- JUNQUEIRA, Eliane. Acesso à justiça : um olhar retrospectivo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 9, 1996, p. 389.
- LEMPERT, Richard O., CHAMBERS, David L., ADAMS, Adams, Terry K. Michigan's minority graduates in practice : the river runs through law school. *Law and Social Inquiry*, n. 25, 2000
- MATSUDA, Mari. Looking to the bottom : critical legal studies and reparations. *Harvard Civil Rights – Civil Liberties Review*, n. 22, p. 323.
- MINDA, Gary. *Postmodern legal movements*. New York : New York University Press, 1995.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino jurídico : saber e poder*. São Paulo : Acadêmica, 1988.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais : o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- SILVA, Denise Ferreira. *Interrogating the socio-logos of justice : considerations of race beyond the logic of exclusion*. San Diego (EUA) : Summer Institute, 2000. [Artigo distribuído e apresentado no Painel Race, Place and Space, no 2000 Summer Institute: Race and the law: critical discourses exploring law and society methods and traditions, Law and Society Association. University of California, San Diego].
- SILVA, Jorge da. *Direitos civis e relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro : Luam, 1994.
- SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro : as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro : Graal, 1993.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros em ascensão social : trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado). Museu Nacional - UFRJ.
- TURNER, Michael. *Do marron ao preto : mudando as atitudes raciais dos universitários afro-brasileiros*. [s.n.t.], [1992]. 26 p.
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. São Paulo : Perspectiva, 1982.
- VERAS, Cristiana Vianna. *A transformação das faculdades de direito em escolas de justiça : a promoção de uma maior igualdade : relatório final*. São Paulo : Ação Educativa ; Anped, 2000. (Relatório de pesquisa)