

CADERNOS DE PESQUISA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

NOVEMBRO 1987 Nº 63



R

AÇA NEGRA E EDUCAÇÃO

CADERNOS DE PESQUISA (Fundação Carlos Chagas) São Paulo-SP, Brasil, 1971

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública pelo Decreto Federal 87.122/82, pelo Decreto Estadual nº 4.500/74, e pelo Decreto Municipal 14.250/77, dedicada a trabalhos na área de educação. Organizada, em 1964, por representantes de escolas superiores da área biomédica, em São Paulo, para a realização de seus exames vestibulares unificados e de pesquisas relativas às técnicas de seleção utilizadas, sua atividade expandiu-se rapidamente, tanto na área de seleção como na de pesquisa. Passou a realizar, em São Paulo e em outros Estados, exames vestibulares para diversas universidades e escolas superiores isoladas, e concursos públicos para grandes empresas e órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Seu trabalho de pesquisa expandiu-se com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais que, a partir de 1971, vem desenvolvendo amplo programa de pesquisa em educação e de treinamento de pessoal e divulgação científica nesse campo de trabalho.

EDITORA RESPONSÁVEL
Maria M. Malta Campos

EDITORA EXECUTIVA
Maria M. Malta Campos

ASSISTENTE EDITORIAL
Maria Lúcia de Barros Mott

COMISSÃO EDITORIAL
Albertina Gordo de Oliveira Costa
Evaldo Amaro Vieira
Marília Pontes Sposito
Sílvia Leser de Mello
Vitor Henrique Paro
Zeila de Brito Fabri Demartini

Revista trimestral: Aceita colaboração segundo as normas constantes da terceira capa da revista. Não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados; reprodução integral de artigos, com autorização específica; citação parcial permitida com referência à fonte. Redação: Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais, Av. Prof. Francisco Morato, 1565, 05513 São Paulo - Brasil. Tel. (011) 813-4511. Composição e Arte: Gráfica Editora Esperança. Tel. (011) 571-3095. Fotolito, Impressão e Acabamento: Fundação Carlos Chagas.

Distribuição São Paulo (Cidade) Fundação Carlos Chagas, Av. Prof. Francisco Morato, 1565; 05513, São Paulo - SP; **São Paulo (interior)** e **Rio de Janeiro**: Brasilvros - Editora e Distribuidora Ltda. Rua Cons. Ramalho, 701, loja 10, São Paulo - SP; **Paraná**: Distr. Nova Ordem - Rua Gal. Caneiro, 415 (Centro), 80000, Curitiba, PR - **Minas Gerais**: J.M. Gomes; Rua da Bahia, 1148, s/603; 30000, Belo Horizonte, MG - **Bahia**: Conhecimento Distr. de Livros Ltda; Rua Carlos Gomes, 49, loja; 40000, Salvador, BA - **Nordeste** (AL, PE, PB, RN, CE, PI, MA): Potylivros Distr. Ltda; Av. Salgado Filho, 1973 - **Potilândia**; 59000 - Natal, RN; **Aracajú**: Dilivro Distribuidora Ltda, Rua São Cristovão, 461, loja 01, Edifício Futuro, Aracajú - SE.

12 MAIO 2000

CADERNOS DE PESQUISA

REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • NOVEMBRO Nº 63 1987

RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO

NÚMERO ORGANIZADO POR: Fúlvia Rosemberg
Regina Pahim Pinto

CARTA DA EDITORA

ABERTURA: Adolpho Ribeiro Netto, Ivair Augusto dos Santos, Peter Fry.

APRESENTAÇÃO: Rachel de Oliveira

DIAGNÓSTICOS: ANÁLISE DE DADOS E DO SISTEMA ESCOLAR

A CLASSIFICAÇÃO DE COR NAS PESQUISAS DO IBGE: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO..	14
Tereza Cristina N. Araujo	
NEGRO, MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA GRANDE SÃO PAULO.....	17
Miguel Wady Chaia	
RELAÇÕES RACIAIS E RENDIMENTO ESCOLAR.....	19
Fúlvia Rosemberg	
DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADE EDUCACIONAL.....	24
Carlos A. Hasenbalg	
REFLEXÃO SOBRE A PARTICULARIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS	27
Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves	
DEBATE.....	30

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE.....	38
Helena Theodoro Lopes	
A CRIANÇA NEGRA: IDENTIDADE ÉTNICA E SOCIALIZAÇÃO.....	41
João Baptista Borges Pereira	
IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO.....	46
Maria de Lourdes Teodoro	
A INDECISÃO DOS PAIS FACE A PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA PELA CRIANÇA.....	51
Henrique Cunha Junior	
SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE RACIAL.....	54
Irene Maria Ferreira Barbosa	
DEBATE.....	56

CURRÍCULO: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR EM SÃO PAULO.....	64
Rachel de Oliveira	
AÇÕES DA MILITÂNCIA NEGRA NA SUPERESTRUTURA DO ESTADO.....	67
Ismael Antônio Freire	
INCLUSÃO DA DISCIPLINA "INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE ESTADUAL DE 1º E 2º GRAU DA BAHIA.....	69
Arany Santana Neves Santos	
PROJETO ZUMBI DOS PALMARES.....	72
Vanda Maria de Souza Ferreira	
PEDAGOGIA INTERÉTNICA.....	74
Manoel de Almeida Cruz	
CURSO DE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA PROFESSORES DE 1º E 2º GRAU.	77
Carlos A. Moura	
DEBATE.....	79

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
BIBLIOTECA

LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES E PROPOSTAS

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM LIVROS DIDÁTICOS E INFANTO-JUVENIS.....	86
Esmeralda Vailati Negrão	
A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LEITURA.....	88
Regina Pahim Pinto	
O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOS AGENTES DE PASTORAL NEGROS.....	93
Vera Regina Santos Triumpho	
ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS EM RELAÇÃO AO NEGRO NO LIVRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DE 1º GRAU – NÍVEL I – PROJETO DE PESQUISA.....	96
Ana Célia da Silva	
LIVRO DIDÁTICO: UM MAL NECESSÁRIO?.....	99
Joel Rufino dos Santos	
LIVRO DIDÁTICO: UMA TENTATIVA DE INVERSÃO DO SINAL.....	101
Ademil Lopes	
DEBATE.....	103

RELATO E AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ.....	108
Zélia Amador de Deus	
CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO.....	110
Sílvia Cristina Costa Leite	
MIMBÓ: A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO.....	113
Idelzuita Rabelo da Paixão	
PROJETO PALMARES.....	115
Zezito de Araújo	
GRUPO CULTURAL OLODUM.....	117
Kátia de Melo e Silva	
OFICINA INFANTIL DE DANÇA AFRO.....	119
Raimundo Gonçalves	
EXPERIÊNCIAS DE RECUPERAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	121
Lydia Garcia Bezerra de Mello	
CHICO REI CLUBE DE POÇOS DE CALDAS.....	123
Maria José de Souza	
ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DE MACAÚBAS.....	126
Adélia Santos	
MINHA VISÃO SOBRE O NEGRO NA EDUCAÇÃO.....	128
Aloízio R. da Silva	
OSASCO: DEBATE E DENÚNCIA SOBRE O RACISMO.....	130
Ricardo Dias	
CENTRO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRO CONGADA DE SÃO CARLOS.....	132
Casemiro Paschoal da Silva	
GRUPO NEGRO DA PUC.....	135
Gevanilda Gomes dos Santos	
IRMANDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS.....	137
Argemiro Rodrigues	
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA.....	139
Jeruse Maria Romão	
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO NO LIMOEIRO.....	141
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	
DEBATE.....	148

POSFÁCIO

Percy da Silva.....	151
---------------------	-----

AGENDA

.....	152
-------	-----

Revisão e padronização bibliográfica: Maria da Graça Camargo Vieira

Planejamento gráfico: Eliana Kestenbaum e Samuel Ribeiro Junior

Capa e ilustrações: Samuel Ribeiro Junior

Foto da capa: Mark Edwards

Publicado com apoio do CNPq/FINEP e da Fundação Ford

Fotocomposição e arte: PRODICAFI (571.3095)

CARTA DA EDITORA

Quem convive com as discussões críticas sobre a natureza da escola numa sociedade como a brasileira, sempre se surpreende com a importância que é dada à educação pelos segmentos discriminados da população. Penetrar no ensino público, interferir nos conteúdos curriculares, criar novos materiais didáticos, formar professores comprometidos com os interesses dos grupos marginalizados — propostas que muitas vezes nascem de experiências educativas no âmbito das organizações populares — tudo isso ganha uma ênfase nova quando faz parte de um projeto de mudança mais amplo, conferindo positividade à escola que vem sendo denunciada pela sua face mais perversa.

Mais do que introduzir uma nova temática, este Caderno — elaborado a partir do Seminário O Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e com o apoio financeiro da Fundação Ford — traz, para a área da Educação, o desafio da crença nos seus poderes.

ABERTURA

E

m nome da Fundação Carlos Chagas gostaria de dar as boas vindas a todos que participam deste Seminário, realizado em colaboração com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e com apoio financeiro da Fundação Ford.

O Brasil é um cadinho onde convivem numerosas raças e numerosos credos. Porém, diferenças de oportunidades no convívio social são perceptíveis entre os segmentos raciais, apesar de estarem, por vezes, mascaradas no bojo de outros tipos de diversidades, como por exemplo a econômica.

De sorte que é muito importante quando estudos podem colocar em evidência a existência de discriminação decorrente da diversidade de raças, pois é a partir daí que poderemos adotar medidas que possam corrigir sua influência.

No plano da Educação, trabalhos realizados por pesquisadores da Fundação em convênio com a Secretaria da Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra têm evidenciado que não é apenas a diversidade de situação sócio-econômica que explica a menor representatividade do negro no sistema de ensino. Portanto, iniciativas como essas de pesquisa e seminários constituem-se em contribuições importantes no sentido de reduzir as desigualdades educacionais observadas entre os segmentos raciais.

Auguro que vocês desenvolvam um trabalho profícuo nestes três dias de Seminário.

*Adolpho Ribeiro Netto
Da Fundação Carlos Chagas*

E

ste evento tem um significado especial, na medida em que integra um processo que se iniciou em São Paulo, tendo como finalidade combater e buscar respostas para a discriminação racial.

Logo após sua formação, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo iniciou um trabalho com este objetivo, passando a atuar em várias áreas, como a do Trabalho, Segurança Pública, Comunicação e, especialmente, na área de Educação. Em algumas, fomos bem sucedidos, em outras, não conseguimos caminhar tanto quanto gostaríamos, pois o setor público apresenta entraves de caráter burocrático, além das próprias concepções das pessoas dificultarem a condução do processo.

Trabalhos como esses, que desenvolvemos junto com a Fundação Carlos Chagas e com a Fundação SEADE, têm servido como argumento para sensibilizar as autoridades, pois a produção emanada das universidades e dos centros de pesquisa têm sempre maior credibilidade. Teses e relatórios são importantes na medida em que têm o poder de pressionar setores que se sensibilizam apenas com dados concretos, pois todo o trabalho desenvolvido pelo Movimento Negro, desde há muitos anos, parece não ter tido tanto peso quanto estes estudos. Atualmente já se percebe, até por parte das autoridades, o reconhecimento de que a discriminação racial se constitui num problema que deve ser enfrentado. Para nós da comunidade negra, que sempre denunciemos esta situação, o reconhecimento deste fato tem um significado especial, pois sempre foi nosso desejo que o Estado encampasse essa luta, oferecesse alternativas e investisse em programas de ação.

No Estado de São Paulo, conseguimos criar um Grupo de Trabalho na Secretaria de Educação, cuja atuação tem conseguido sensibilizar uma ampla gama de professores. Uma das tarefas desenvolvidas pelo grupo foi a elaboração de uma publicação — um jornal sobre a data de 13 de Maio — abordando este evento de maneira crítica. O jornal, com cerca de 200 mil exemplares, foi distribuído para toda a rede estadual de Educação e os resultados foram bastante animadores. Recebemos mais de cinco mil trabalhos sobre o tema; além disso, os professores passaram a discutir a questão, dar sugestões, apontar caminhos.

No que diz respeito à área do mercado de trabalho, foi criado um grupo destinado a receber denúncias de discriminação nos processos de admissão e promoção.

Na área de Comunicação, estamos trabalhando com o órgão que regulamenta a propaganda.

Optamos em atuar junto a órgãos já instituídos a fim de realizarmos uma ação conjunta no combate à discriminação. Entretanto, para nós da comunidade negra esta tarefa não tem sido fácil, principalmente pela falta de pessoas com nível de formação e de militância que possam nos assessorar. Hoje, uma das prioridades do Conselho é, justamente, dar possibilidade às pessoas da nossa comunidade de terem acesso a esse nível de formação e informação. Para tanto, estamos tentando sensibilizar setores que possam investir na formação de quadros capacitados para levar adiante este processo. É nosso desejo, também, que pessoas que não pertençam à comunidade negra se engajem nessa luta.

Temos trabalhado com sindicalistas, com as igrejas cristãs, enfim, com vários setores da sociedade, e em todos eles nos deparamos com a ausência de quadros.

Esse é um desafio que temos que enfrentar.

Ivair Augusto dos Santos
Do Conselho de Participação e
Desenvolvimento da Comunidade Negra

A

Fundação Ford, desde os anos 80, vem tentando apoiar iniciativas destinadas a discutir a questão racial no país. A Ford, sendo uma instituição americana, obviamente reflete as preocupações daquela sociedade, entre a quais está a questão das desigualdades raciais. Uma das nossas preocupações é fazer com que esses valores, essencialmente americanos, se cruzem com as preocupações específicas à sociedade brasileira, justamente para evitar interferências indevidas e imposições de idéias exógenas.

Estou consciente de que a situação do Brasil difere muito da situação da África do Sul, dos Estados Unidos e, se há racismo em todos esses lugares, o *modus operandi* do racismo daqui é *sui generis*, não é melhor nem pior, mas é *sui generis*.

Penso que este Seminário é muito importante, pois constitui uma oportunidade ímpar para reunir pessoas — militantes, pesquisadores, professores — que vêm trabalhando isoladamente ou com pouco contato entre si. Espero, também, que esta reunião não se situe apenas a nível de diagnóstico, mas que avance com a apresentação de propostas e idéias práticas, e que os grupos preocupados com esta questão tenham possibilidade de fortalecer o intercâmbio.

Penso, também, que é chegado o momento de estabelecer prioridades, e a educação primária é uma delas. Neste sentido, é importante diagnosticar, planejar e, sobretudo, sensibilizar a administração pública; do contrário, estaremos sempre tateando, sempre recomeçando. É o momento de juntarmos as mãos.

Peter Fry
Da Fundação Ford



A PRESENTAÇÃO

Brasil, terra de índios, negros e brancos, povo moreno, desigual, país plural.

Mas a pluralidade do povo brasileiro oculta-se no pensamento singular da nação: "Somos todos iguais". É a lei. E lei há de ser cumprida no Estado, na Igreja, no Exército, nos clubes etc.

E a escola brasileira com seu ensinamento singular e etnocêntrico dará aos povos diferentes o direito de serem iguais. Os negros todos terão direito de ser brancos, basta negar a raça, a cultura, a identidade, e aprender a história do dominador branco. Esquecer a mãe África, sua identidade e assimilar os valores eurocêntricos.

Eis a lição — as crianças negras hão de aprender!

Quem não aprende a lição não se educa, e de igual, passa a desigual, e o desigual vira marginal.

Porém, os marginais tornam-se um inconveniente social, e educar alunos negros marginais, pobres, carentes, tem sido uma tarefa árdua para a educação.

Educar as classes populares ultrapassa o ensino de números e letras. Exige um compromisso político com as etnias que as compõem, respeito a sua identidade e cultura.

O Seminário "O NEGRO E A EDUCAÇÃO" representa um momento importante para toda sociedade e, em particular, para o Movimento Negro, que há muito denuncia a escola brasileira como reprodutora dos preconceitos raciais.

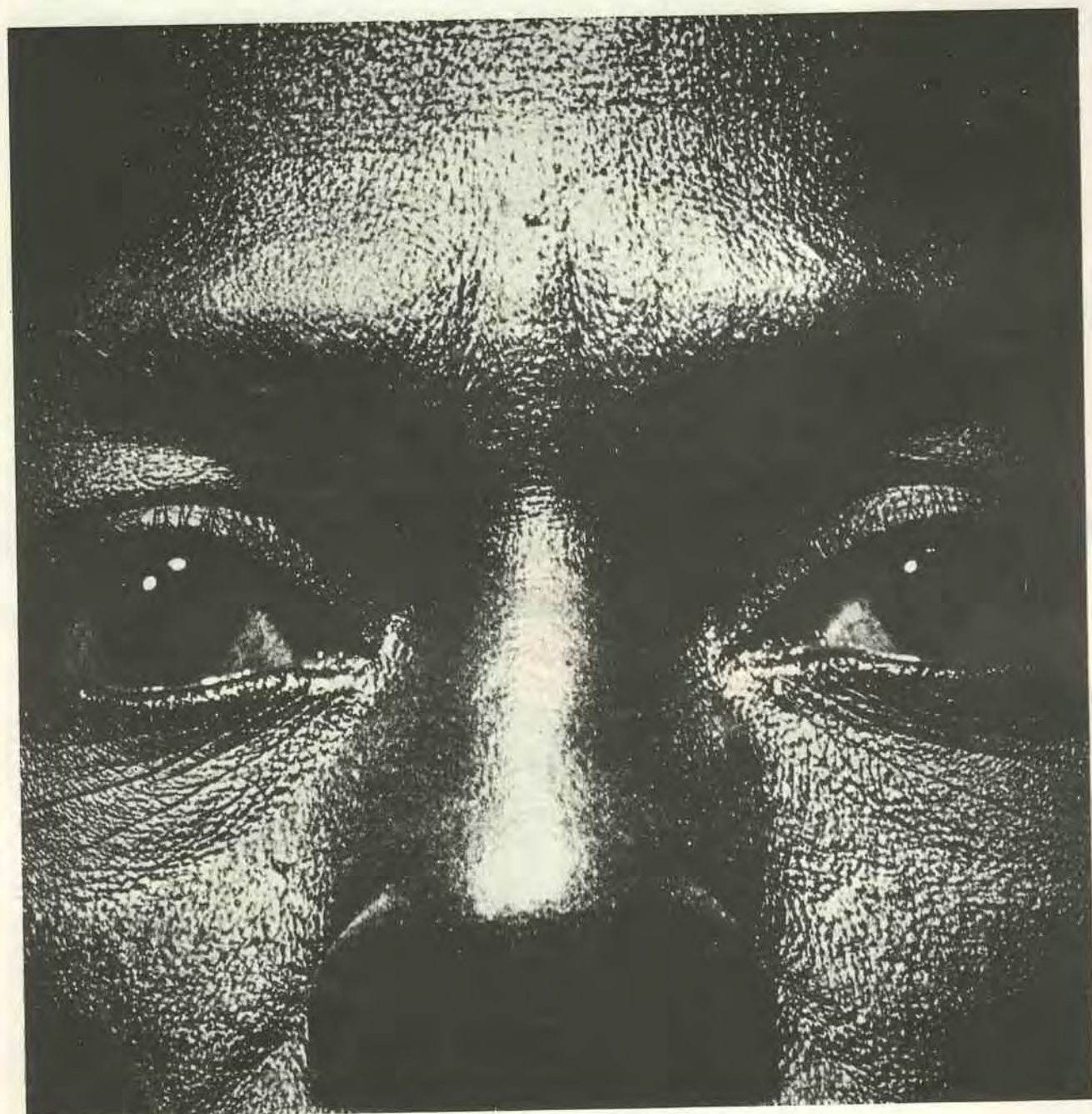
É importante que este debate continue, que educadores, pesquisadores e todos os segmentos da sociedade preocupados com a educação das classes populares, reconheçam as diferenças étnico-culturais desta classe e passem a reconstruir seus currículos, respeitando a pluralidade do povo brasileiro.

Rachel de Oliveira

**Do Conselho de Participação e
Desenvolvimento da Comunidade Negra**

RAC

A NEGRA E EDUCAÇÃO



DIAGNÓSTICOS: ANÁLISE DE DADOS E DO SISTEMA ESCOLAR

RESUMO

O tema se desenvolveu, inicialmente, através da apresentação e discussão de dados coletados pelas Fundações IBGE e SEADE sobre instrução da população negra residindo no Estado e na Grande São Paulo. Tratou-se, também, tanto no desenrolar das comunicações, quanto nos debates de questões metodológicas e ideológicas relativas à coleta de informações sobre a cor nos Censos Demográficos e em outras pesquisas oficiais sobre a população brasileira.

Num segundo momento, expositores e debatedores avançaram na análise sobre os mecanismos discriminatórios que afetam o aluno negro presentes no sistema educacional, seja a nível organizacional, seja a nível curricular.

SUMMARY

DIAGNOSES: DATA ANALYSIS AND A VIEW ON THE SCHOOL SYSTEM

Initially, the theme was developed through the presentation and discussion of data collected by Fundação IBGE and Fundação SEADE, about the schooling level of the Black population living in the State of São Paulo and in the metropolitan area of São Paulo.

Both the papers delivered and the debate that followed approached the methodological questions and the ideological issues related to information collecting about color in the Demographic Censuses and in other official surveys on Brazilian population.

Speakers and moderator took further the analysis on the discriminating mechanisms affecting Black students, at both the organizational and curricular levels in the school system.

A CLASSIFICAÇÃO DE "COR" NAS PESQUISAS DO IBGE: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO

Tereza Cristina N. Araujo
Do Instituto Brasileiro de
Geografia e Estatística —
IBGE/RJ

A

discussão sobre a qualidade e a relevância dos dados estatísticos sobre o negro e as desigualdades raciais não pode prescindir de uma reflexão sobre a classificação utilizada pelo IBGE para a geração destas informações. O que se tem convencionado chamar de "quesito cor" foi introduzido nos Censos Demográficos de 1872, 1890, 1940, 1950, 1960 e 1980 e nos Suplementos de Mobilidade e Cor 1976, Educação 1982, Fecundidade 1984, Menor 1985 e no Suplemento referente a vários temas como suplementação alimentar etc. de 1986. A partir de 1987, a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) passa a incluir no corpo básico da pesquisa a investigação sobre a cor¹.

No levantamento de 1872, a população foi classificada em livre e escrava, cabendo ao recenseado livre definir a sua cor e a de seus escravos. As opções de classificação para o entrevistado livre eram branco, preto, pardo ou caboclo, sendo que os escravos foram classificados como pretos e pardos. Em 1890, a população foi classificada nos seguintes grupos: brancos, pretos, mestiços ou caboclos.

O "quesito cor" volta a ser pesquisado no Censo Demográfico de 1940, sendo a classificação referida

a brancos, pretos e amarelos com a formação de um quarto grupo sob a denominação de pardos para os que não haviam sido enquadrados nos três grupos. O Censo de 1950 repete o critério adotado no Censo de 1940. Em 1960, a classificação é semelhante mas se introduziu, pela primeira vez no Censo Demográfico, a pré-codificação com retângulos correspondentes aos grupos branco, preto, amarelo e pardo. Em 1970, o quesito cor foi excluído do Censo Demográfico e, em 1980, re-introduzido sendo utilizada a classificação em quatro grupos — branco, preto, pardo e amarelo.

O levantamento do quesito cor foi introduzido na PNAD em 1976, quando foi incluído no Suplemento de Mobilidade Social e Cor. Este quesito foi desdobrado em dois: o primeiro tinha por objetivo investigar a terminologia utilizada pelo informante, e o segundo visava obter do informante uma auto-classificação dentro dos quatro grupos utilizados nas pesquisas do IBGE sobre cor. A análise das respostas ao quesito aberto sobre a cor indicou, apesar de grande quantidade de termos, uma elevada concentração de respostas em alguns termos. Aproximadamente, 95% das respostas estavam concentradas em sete termos: morena (34,4%), branca (41,9%), preta (7,6%), parda (7,6%), morena clara (2,8%), clara (2,5%) e amarela (0,97%). O cruzamento efetuado entre as duas respostas indicou uma correlação entre elas: por exemplo, os informantes que se declararam morenos, assinalaram, em sua grande maioria, a categoria pardo do quesito fechado.

A partir de 1976, dada a colocação, nos anos 70, da questão racial pelo Movimento Negro, a participação de pesquisadores voltados para o estudo das relações raciais e o influxo de informações geradas pelo próprio IBGE, a discussão em torno da inclusão do quesito cor nas pesquisas do IBGE é reaberta, e, na década de 80, o quesito passa a ser considerado em vários levantamentos.

A geração da informação sobre cor passa pela classificação utilizada e pela forma de levantamento, isto é, pela atribuição ao entrevistador ou ao entrevistado da responsabilidade pela resposta. Nos Censos de 1950 e 1980 e nas PNADs, há uma menção explícita de que o recenseado deve fazer a declaração de cor, considerando-se esta uma informação que deve partir da auto-classificação, como algo referido à identidade do informante. Entretanto, na situação de pesquisa sobre cor, como em outras situações sociais que envolvem a questão racial há toda uma etiqueta de relacionamento elaborada a partir da ideologia das relações raciais vigente na sociedade brasileira, o que faz com que de fato sejam várias as possibilidades de obtenção do registro de informação de cor envolvendo tanto o informante quanto o entrevistado.

¹ Sobre o quesito cor ver: Costa, 1974; Silva, 1983; Catálogo do IBGE, 1986.

A categoria cor

O levantamento da informação sobre raça foi sempre ao longo destes cem anos, objeto de discussão. O debate em torno da classificação utilizada nas pesquisas oficiais reflete a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira². Este debate girou em torno de questões como a da homogeneidade racial e a constituição da nacionalidade, e a da democracia racial e se amplia a partir dos anos 70 para incorporar questões colocadas pelo Movimento Negro e por pesquisadores preocupados com a etnicidade³.

A constância do debate indica estarmos diante de um caso de "luta de classificações", diante de uma disputa pelo estabelecimento da classificação legítima. Como diz Bourdieu, as disputas em torno de classificações são "lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e através disto fazer e desfazer grupos (1980, p. 65)⁴. Assim, as informações geradas a partir da classificação podem ser, e têm sido, apropriadas e interpretadas de acordo com o quadro de referência teórico e ideológico e os propósitos de análise e/ou demonstração de pessoas, grupos e instituições envolvidos com a questão racial. Por exemplo, em 1976, quando a PNAD, no Suplemento de Mobilidade e Cor, recolheu uma multiplicidade de termos referidos à auto-identificação de cor do informante, este repertório de termos foi interpretado como um indicio da ausência de identidade racial na sociedade brasileira. Entretanto, esta multiplicidade (e esta é a minha opinião) pode ser interpretada como uma indicação da importância e da complexidade da classificação social com base na raça.

A classificação utilizada pelo IBGE reflete um conhecimento científico cristalizado (a velha relação entre raças e continentes geográficos) e a ideologia de classificação social com base na raça. Na sociedade brasileira a cor é a metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça. Raça aqui concebida como um fato social, referida aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza.

Em trabalho anterior, aponte para o fato de que a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas, que as categorias compõem um sistema, e que esta operação se processa num contexto de interação social. Esta percepção pode gerar um repertório de termos cuja inteligibilidade própria seria discernível a partir da análise da situação social em que emergem (Costa, 1974).

Tem-se debatido a classificação utilizada pelo IBGE como se uma única classificação pudesse ou a ela coubesse "dar conta" da questão das relações raciais na sociedade brasileira⁵.

Ora, esta classificação é uma das várias utilizadas pela sociedade na construção de uma imagem de si. Ela tem uma marca, é oficial, é utilizada numa situação social específica — a de pesquisas conduzidas pelo órgão responsável pelo Sistema Estatístico Nacional⁶.

Dos usos da informação

A discussão anterior sobre a classificação de cor utilizada pelo IBGE, ainda que apenas delineada, fornece uma base para a reflexão em torno das condições de produção e dos limites dos dados estatísticos sobre o negro e as desigualdades raciais.

Os dados estatísticos sobre cor têm sido apropriados e interpretados de diversos pontos de vista, dentro dos limites colocados por sua geração, dentre os quais aquele que considera a raça um princípio classificatório fundamental na sociedade brasileira.

Alguns trabalhos têm questionado, a partir dos dados estatísticos produzidos pelo IBGE, não apenas as imagens tradicionais da suposta democracia racial, como também aquelas oriundas da abordagem modernizadora das relações raciais, segundo a qual o tempo e o desenvolvimento econômico estariam gerando oportunidades de mobilidade social e de transformação das relações raciais. Estes estudos têm demonstrado que a desigualdade racial é uma característica estrutural da sociedade brasileira, bem como a existência de vários mecanismos de reprodução, como o casamento homogâmico, a divisão racial do trabalho, e a discriminação no processo de escolarização entre outros (Hasenbalg, 1979; Silva, 1980; Oliveira et al., 1981 e 1986; Chaia, 1986; Fundação Carlos Chagas, 1986; Araujo, 1987).

Creio haver um processo de interação entre a produção de informação e construção de identidade. Neste sentido, o debate em torno da "classificação legítima" está sempre aberto. A próxima realização do Censo Demográfico de 1990 pode, e deve, oferecer uma oportunidade de incorporação de novas questões ao debate sobre a classificação de cor⁷.

2 Sobre o conceito de raça ver Seyferth, 1986.

3 Sobre o conceito de etnicidade ver: Cunha, 1979. Sobre as questões colocadas pelo Movimento Negro ver: Araujo, 1983 e Hasenbalg, 1987.

4 Sobre a questão da identidade ver: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (35) nov. 1980.

5 Vários modelos do sistema de relações raciais têm sido elaborados a partir deste pressuposto. Ver, por exemplo, Nogueira, 1954.

6 A respeito do uso de categorias de cor por um grupo de baixa renda definido por laços de vizinhança ver: Pacheco, 1986.

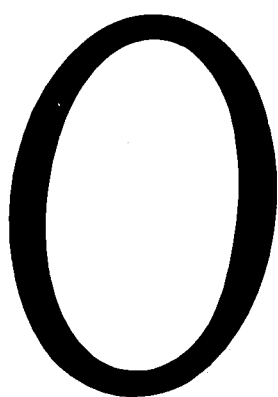
7 Por ocasião da realização dos censos, o IBGE promove reuniões com usuários das informações geradas pela instituição para revisão dos conceitos, sugestão de temas a serem pesquisados etc. Quanto à classificação de cor, é importante que se proceda a uma avaliação da sua adequação aos diferentes segmentos sociais. É importante, ainda, lembrar que para a elaboração de um perfil sócio-econômico de brancos e negros, bem como uma avaliação dos padrões de desigualdade racial há um conjunto de outras informações que devem ser consideradas e que, também, estarão em discussão, como as relativas à fecundidade, força de trabalho, rendimento e educação, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES. (35) nov. 1980.
- ARAUJO, T.C.N. *Movimento negro e partidos políticos*. Rio de Janeiro, 1983. [Trabalho apresentado no XII Congresso Mundial da Associação Internacional de Ciência Política. Mesa redonda sobre "Questão racial no Brasil"].
Uma história da discriminação racial. *Ciência Hoje*, 5(28) jan./fev. 1987.
- BOURDIEU, P. L'identité et la représentation: éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (35):63-72, nov. 1980.
- CATÁLOGO DO IBGE. IBGE, Rio de Janeiro, 1986.
- CHAIA, M.W. Mercado de trabalho e emprego. *Rev. Fundação SEADE*, São Paulo, 2(2/3):7, maio/dez. 1986.
- COSTA, T.C.N.A. O princípio classificatório "cor", sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Rev. Bras. Geog.*, 36(3):91-103, jul./set. 1974.
- CUNHA, M.M.C. da. Etnicidade — da cultura residual mas irreduzível. *Revista de Cultura e Política*, CEDEC, 1(1):35-9, ago. 1979.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Diagnóstico sobre a educação de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1986, 2 v. (versão preliminar).
- HASENBALG, C.A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
O negro nas vésperas do centenário. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro (13):79-86, mar. 1987.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito de origem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31º. *Anais*. São Paulo, 1954.
- OLIVEIRA, L.E.G. de et. al. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro, IBGE, 1981.
Efeitos da crise no mercado de trabalho urbano e a reprodução da desigualdade racial, 1986. [Trabalho apresentado na Mesa Redonda "População Negra", no 5º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Populacionais].
- PACHECO, M. de P. *Família e identidade racial: os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda*. Rio de Janeiro, 1986. Dissert. (mest.) PPGAS, Museu Nacional.
- SEYFERTH, G. A estratégia do branqueamento. *Ciência Hoje*, 5(25) jul./ago. 1986.
- SILVA, N. do V. e. Cor e processo de realização sócio-econômica. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983, p. 198-209 (*Ciências Sociais Hoje*; v. 2).
O preço da cor: diferenciais sociais na distribuição de renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, 10(1):21-44, 1980.

NEGRO, MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA GRANDE SÃO PAULO

Miguel Wady Chala
Da Fundação SEADE/DIEESE/SP



s dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego na Grande São Paulo¹ permitem reafirmar a grave situação em que se encontram os negros (pessoas de cor preta e de cor parda) ao se considerar a sua inserção no mercado de trabalho. Embora a cor possa ser identificada como o fator básico do crivo no mercado de trabalho, a ela estão associados três aspectos: baixa qualificação, baixo nível de instrução e, consequentemente, baixa remuneração.

Tendo em vista os objetivos deste Seminário, neste trabalho serão discutidas especialmente as vinculações entre a situação observada no mercado de trabalho e a instrução. Dados coletados entre outubro de 1984 e julho de 1985, junto à população dos municípios da Grande São Paulo, mostram que a pressão² sobre o mercado de trabalho aumenta à medida que os negros atingem graus de escolaridade mais elevados. Os dados arrolados a seguir relacionam taxa de participação e nível de instrução.

Observa-se que os indivíduos se engajam, em maiores proporções, no mercado de trabalho quando completam o 1º ou o 2º grau, comparativamente àqueles que possuem o 1º ou o 2º grau incompletos. Num certo sentido, a conclusão do curso encoraja o indivíduo a pressionar o mercado de trabalho, ou procurando emprego ou ocupando um posto de trabalho.

Tabela 1
Taxa de participação da população negra no mercado de trabalho por nível de instrução

Nível de Instrução	Taxa de Participação da População Negra
Analfabetos	49,6
Sem escolarização	66,8
1º grau incompleto	60,9
1º grau completo	79,5
2º grau incompleto	82,5
2º grau completo	88,5
3º grau incompleto	96,8
3º grau completo	95,3
Total	62,9

Fonte: SEADE/DIEESE, 1985a e b.

Cabe assim, avaliar a natureza desta pressão sobre o mercado de trabalho, distinguindo seus dois componentes, quais sejam, as situações de ocupação ou de desemprego.

Dados comparativos indicam maior taxa de ocupação entre a população branca (88,0%) do que entre a população negra (83,1%) da Grande São Paulo. Existem variações da taxa de ocupação ao se considerar o nível de instrução, conforme os dados a seguir:

Tabela 2
Taxa de ocupação da população segundo a cor por nível de instrução

Nível de Instrução	Taxas de Ocupação (%)	
	Negros	Brancos
Analfabetos	87,1	90,0
Sem escolarização	90,0	92,9
1º grau incompleto	81,1	85,9
1º grau completo	85,7	87,0
2º grau incompleto	81,0	83,4
2º grau completo	89,1	91,3
3º grau incompleto	90,7	90,9
3º grau completo	95,7	95,1
Total	83,1	88,0

Fonte: SEADE/DIEESE, 1985a e b.

1 A Fundação SEADE e o DIEESE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos) vem realizando mensalmente, desde maio de 1984, uma pesquisa de emprego e desemprego junto a 3 mil domicílios da Grande São Paulo, com o objetivo de gerar indicadores sobre as características do desemprego e ocupação na região.

2 Esta pressão é expressa pela taxa de participação, dada pela relação entre a PEA (População de 10 anos e mais, ocupada e desempregada) e a PIA (População de 10 anos e mais).



Verifica-se, portanto, que a parcela branca beneficia-se mais do que a negra, ao se considerar o nível de instrução, com exceção do 3º grau, uma vez que negros e brancos com este nível de instrução não sofrem variações relevantes nas taxas de ocupação. Contudo, embora os dados não permitam responder, cabe indagar: em que medida os negros, com 3º grau, trabalham na área de sua formação universitária?

Os dados referentes à renda do trabalho indicam uma defasagem bastante grande entre estas duas parcelas da população (o rendimento médio/hora para os brancos é duas vezes superior ao rendimento dos negros). Constata-se, inclusive, que a brutal discriminação de salário tende a aumentar à medida que se elevam os níveis de instrução.

Os dados a seguir relacionam taxa de desemprego e nível de instrução entre a população negra e branca da Grande São Paulo.

Tabela 3

Taxa de desemprego da população segundo a cor por nível de instrução

Nível de Instrução	Taxa de Desemprego (%)	
	Negros	Branco
Analfabetos	12,9	10,0
Sem escolarização	10,0	7,1
1º grau incompleto	18,9	14,1
1º grau completo	14,3	13,0
2º grau incompleto	19,0	16,6
2º grau completo	10,9	8,7
3º grau incompleto	9,0	9,1
3º grau completo	4,0	4,9
Total	16,9	12,0

Fonte: SEADE/DIEESE, 1985a e b.

É importante ressaltar, que a alta taxa de desemprego entre os negros (16,9% no período analisado, contra 12,0% para os brancos) agrava-se ainda mais ao se considerar a mão-de-obra jovem (clientela do sistema educacional) e do sexo feminino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAIÁ, M.W. Discriminação racial no mercado de trabalho: o negro. *Revista da Fundação SEADE*, São Paulo, 2(2/3), maio/dez., 1986.
- SEADE/DIEESE. Pesquisa de emprego e desemprego na Grande São Paulo. SEADE (9), jun./ago., 1985a.
- _____. Pesquisa de emprego e desemprego na Grande São Paulo. SEADE (10), jul./set., 1985b.

RELAÇÕES RACIAIS E RENDIMENTO ESCOLAR

Fúlvia Rosemberg
Da Fundação Carlos Chagas
e da PUC/SP

P

ara apresentação e discussão trouxe alguns resultados do estudo que fizemos aqui na Fundação Carlos Chagas, *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. Este *Diagnóstico*, produto de um trabalho coletivo¹, foi realizado graças a um convênio firmado entre esta Fundação, a Secretaria de Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo.

A parte do *Diagnóstico* que me coube baseou-se em tabulações especiais elaboradas pelo Departamento de Indicadores Sociais — DEISO da Fundação IBGE. É importante destacar, de início, que a única fonte de informações sobre a situação educacional dos segmentos raciais é a Fundação IBGE, através das coletas que efetua para os Censos Demográficos e para as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios — PNADs². Com efeito, o outro organismo coletor e difusor de estatísticas educacionais — a Secretaria de Informações e Estatísticas Educacionais — SEEC, órgão do Ministério da Educação — não

discrimina a pertinência racial do corpo discente, nem docente.

Portanto, serão apresentados e discutidos aqui alguns dados coletados pelo Censo de 1980 e pela PNAD 82 sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro, definindo população negra como o conjunto da população classificada por estas fontes como sendo de cor preta ou parda. Neste sentido, toda vez que me referir à população negra, estou incluindo o resultado da adição das categorias de cor preta e parda.

Apresentação das Tabelas

A primeira constatação que pode se efetuar a partir dos dados contidos na Tabela 1 (relativos à PNAD 82) é que para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco: enquanto 59,4% das crianças negras freqüentando a 1ª série do 1º grau conseguiram ser aprovadas no final do ano, esta proporção sobe para 71,4% entre as crianças brancas. Porém, as crianças negras não só tendem a repetir de ano com maior freqüência que as brancas, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. A passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau parece determinar o destino escolar das crianças negras: uma em cada dez crianças negras que freqüentavam a 3ª série em 1981, deixa de freqüentar a escola em 1982; entre as crianças brancas a proporção era de uma para vinte.

Os dados coletados pela PNAD 82 sugerem, também, que a trajetória escolar das crianças negras que permanecem na escola é mais acidentada que a das crianças brancas, isto é: as negras enfrentam um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. Esta observação é sugerida pelos dados da Tabela 2 (em especial os da 4ª coluna) onde se constata, por exemplo, que são negras 54% das crianças que estavam freqüentando a 2ª série em 1982 mas que em 1981 estavam fora da escola. Ou seja, eram negras mais da metade das crianças que tiveram esta interrupção escolar entre a 1ª e a 2ª série, enquanto representam 28,6%, cerca de 1/4 dos matriculados na 2ª série em 1982.

Esta trajetória escolar sinuosa sugere não apenas uma dificuldade de interação entre o sistema escolar e o alunado negro, como a persistência deste segmento racial que tenta, apesar das dificuldades, se manter na escola.

1 Participaram do estudo, além da autora deste texto: Regina Pahim Pinto, Esmeralda V. Negrão como pesquisadoras; Cleide Perpétua Andrade e Lucia Lopes Barbieri como auxiliares de pesquisa.

2 Lembro que apenas seis dos nove recenseamentos gerais efetuados no Brasil incluíram questões sobre a cor da população e que esta informação foi coletada pelas PNADs 76, 82, 84 e 85.

Tabela 1

Porcentagem de pessoas de 7 anos ou mais, que freqüentam curso regular de 1º grau em 1981, quanto a freqüência ao mesmo tipo de curso em 1982, segundo a série e a raça — Estado de São Paulo

Situação Escolar em 1982				
Série do 1º Grau Freqüentada em 1981 e a Raça	Não Freqüenta Escola %	Freqüenta a Mesma Série do Ano Anterior %	Freqüenta a Série Seguinte a do Ano Anterior %	Totais
1ª Série				
Branca	3,1	25,6	71,4	522.101
Negra	3,5	37,2	59,4	240.006
2ª Série				
Branca	3,4	15,9	80,7	493.929
Negra	6,3	26,4	67,3	179.823
3ª Série				
Branca	6,0	11,6	82,4	428.155
Negra	10,2	15,0	74,8	163.166
4ª Série				
Branca	10,5	12,0	77,6	413.332
Negra	19,7	7,7	72,7	125.667

Fonte: Tabulações especiais da PNAD — 82.

Tabela 2

Porcentagem de negros, de 7 anos ou mais, freqüentando o curso regular de 1º grau em 1981 ou 1982 de acordo com alguns indicadores de rendimento escolar — Estado de São Paulo

Pessoas de 7 anos ou mais, quanto a freqüência a curso regular em 1981 e 1982 no Estado de São Paulo

Séries do 1º Grau			Freqüentam em 1982						Não Freqüentam em 1982	
			Freqüentavam em 1981			Não Freqüentavam em 1981			Freqüentavam em 1981	
			Foram Promovidos		Foram Retidos		Negros		Negros	
	Negros		Negros		Negros		Negros		Negros	
	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total
1ª Série	31,3	826.002	—	—	38,7	230.673	28,4	594.499	32,8	25.440
2ª Série	28,6	683.855	26,0	547.019	37,6	126.329	54,3	9.246	39,8	28.339
3ª Série	24,2	606.802	23,0	526.625	32,9	74.326	25,4	5.028	38,9	42.899
4ª Série	25,0	542.496	25,2	484.552	20,4	47.109	42,2	9.981	36,2	68.390
5ª a 8ª Série	19,3	1.634.176	—	—	—	—	31,8	47.563	27,8	259.838
Total	24,5	4.293.331	24,7	1.558.196	35,7	478.437	29,2	666.317	31,4	424.906

Fonte: Tabulações especiais da PNAD — 82.

A Tabela 3 apresenta dados coletados pelo Censo de 1980 relativos ao atraso escolar dos segmentos raciais. As informações aí contidas indicam que, para todas as faixas etárias consideradas, a porcentagem de negros *sem atraso* escolar é menor que a de brancos. Por exemplo, no grupo de sete a nove anos de idade, 67,6% dos alunos brancos e 50,0% dos alunos negros *não* apresentam atraso escolar. Nota-se, também, que esta diferença vai aumentando à medida que aumenta a idade do estudante.

A Tabela 4 transcreve dados relativos a atraso escolar e rendimento familiar, privilegiando a informação sobre estudantes que *não apresentaram* atraso escolar.

Percebe-se que mesmo ao se compararem segmentos que apresentam rendimentos familiares equivalentes, a porcentagem de estudantes negros sem atraso escolar é inferior à dos brancos, diferença que vai aumentando à medida que aumenta a idade do aluno. Nota-se, também, que nos níveis superiores de rendimento familiar as diferenças entre os segmentos branco e negro são maiores, diferenças estas, provavelmente, explicáveis pela maior diversidade de rendimentos aí contidos. Isto é, o limite "mais de dois salários mínimos" esconde, provavelmente, uma grande desigualdade de rendimentos entre famílias brancas e negras.

Tabela 3

Porcentagem de estudantes entre 7 e 17 anos, quanto ao atraso escolar, segundo a idade e a raça

Estado de São Paulo — 1980			
Grupos de Idade e Raça	Atraso Escolar		
	Sem Atraso %	Até 2 Séries %	Mais de 2 Séries %
7 a 9 Anos	63,8	36,2	—
Branca	67,6	32,4	—
Negra	50,0	50,0	—
10 a 14 Anos	30,9	46,0	23,1
Branca	35,4	45,6	19,0
Negra	14,4	48,6	37,0
15 a 17 Anos	24,6	37,2	38,1
Branca	27,7	38,9	33,4
Negra	8,1	30,4	61,5

Fonte: Tabulações especiais do Censo Demográfico — 1980

Tabela 4

Porcentagem de estudantes entre 7 e 17 anos sem atraso escolar, segundo idade, raça e rendimento familiar mensal per capita em salários mínimos — Estado de São Paulo — 1980

Grupos de Idade e Raça	% de Estudantes entre 7 e 17 Anos Sem Atraso Escolar Rendimento Familiar Mensal Per Capita em Salários Mínimos					
	Até 1/4	+ de 1/4 a 1/2	+ de 1/2 a 1	+ de 1 a 2	+ de 2	Total
7 a 9 Anos	47,2	49,1	56,2	70,4	87,4	63,8
Branca	49,2	51,6	59,2	72,8	88,0	67,6
Negra	42,3	43,6	48,1	59,2	73,7	50,0
10 a 14 Anos	12,9	14,7	21,6	36,4	62,5	30,9
Branca	14,9	17,3	25,0	39,4	63,7	35,4
Negra	7,8	9,3	13,0	21,4	34,8	14,4
15 a 17 Anos	8,6	9,2	13,2	23,2	43,6	24,6
Branca	10,0	11,1	15,4	25,2	44,7	27,6
Negra	3,0	3,8	5,8	10,4	19,2	8,1

Fonte: Tabulações especiais do Censo Demográfico — 1980

Conclusões

As conclusões, ou reflexões, a partir dos dados apresentados nestas tabelas podem ser resumidas em três pontos:

1º) O sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe a crianças brancas, sendo destacável a persistência desse segmento da população na procura de níveis melhores de escolaridade.

2º) É, também, destacável o fato de que os estudos brasileiros sobre o sistema de ensino não incorporam, em seus diagnósticos ou em suas propostas de transformação, os aspectos específicos vinculados aos segmentos raciais. Apesar de representar apenas 31,3% das matrículas da 1ª série do 1º grau no Estado de São Paulo, as crianças negras constituem 38,7% das que repetiram a 1ª série em 1982. Tendo em vista a concentração da população negra em outras regiões do país, não me parece exagero afirmar que, possivelmente, enquanto não assumirmos, teórica e praticamente, a questão das desigualdades raciais na sociedade em geral, e no sistema de ensino em particular, dificilmente teremos condição de diminuir significativamente as taxas de repetência e exclusão escolar.

3º) O último ponto que gostaria de discutir — e o mais longo — diz respeito aos mecanismos que estariam levando o alunado negro a vivenciar uma trajetória escolar mais curta e mais acidentada que o branco. Com muita frequência, tem-se usado o argumento de que estudantes negros apresentariam esta trajetória escolar com freqüentes interrupções, tem-

porárias ou definitivas, para trabalhar. Entretanto, estudando a relação entre atraso escolar e participação no mercado de trabalho pudemos constatar que *sempre* os estudantes negros apresentam atraso escolar mais significativo que os brancos, ou seja, mesmo quando se comparam entre si exclusivamente alunos que só estudam ou que só trabalham. Tais dados parecem sugerir que não seria a participação no mercado de trabalho que determinaria o atraso escolar de alunos negros, mas sim processos intraescolares.

Os dados de que dispusemos, forneceram uma pista importante para avançar a reflexão: de um modo geral, a escola que o alunado negro freqüenta nem sempre é a mesma freqüentada pelo branco (Tabela 5). Assim, as escolas que ministram cursos com menor número de horas — indicador, segundo Lia Rosenberg (1984), da qualidade do ensino — tendem a receber, proporcionalmente, um maior número de alunos negros. Ainda de acordo com Lia Rosenberg (1984), as escolas que atendem população carente também são carentes: geralmente uma escola que oferece cursos com até três horas de duração é uma escola grande, com vários turnos (o que torna a administração difícil), situada em bairro pobre, freqüentada por população pobre. Nestas escolas, os índices de reprovação escolar são maiores, seja por razões materiais, seja por razões simbólicas, como Carlos Hasenbalg mencionou³.

3 Ver comunicação: "Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso" p. 24.

Tabela 5

Porcentagem de pessoas de 7 anos ou mais, que freqüentam curso regular de 1º grau por número de horas diárias de curso, segundo o turno freqüentado e a raça — Estado de São Paulo — 1982

Turno e Raça	Número de Horas Diárias de Curso			Totais
	Até 3 Horas %	3 a 4 Horas %	Mais de 4 Horas %	
Diurno				
Branca	2,0	73,4	24,6	2.802.845
Negra	2,7	82,5	14,8	906.974
Noturno				
Branca	9,0	86,9	4,1	361.368
Negra	12,2	84,1	3,7	145.736
Total				
Branca	2,8	75,0	22,2	3.164.213
Negra	4,0	82,7	13,2	1.052.710

Fonte: Tabulações especiais da PNAD — 1982

Ora, parece-me possível sugerir que o sistema escolar (e talvez outras instituições também) tratam a população negra de forma homogênea: criança negra = criança pobre. É como se a pertinência racial homogeneizasse, para o sistema escolar, a origem sócio-econômica da criança e, nesse sentido, a criança negra tenderia a ser encaminhada (ou aceita) para a escola carente. Levanto, também, como hipótese, a possibilidade de que famílias negras incorporem mecanismos de segregação impostos pelo racismo e tendam a procurar equipamentos sociais frequentados por negros ou por populações brancas mais pobres, como forma de defesa. Estou sugerindo, a título de hipótese, que o sistema escolar empurraria o alunado negro preferencialmente para equipamentos destinados à população pobre, e que este mecanismo poderia encontrar ressonância entre certas famílias negras⁴.

Este último ponto de minhas reflexões chama a atenção para a hipótese da segregação espacial dos segmentos raciais como foi formulada por Hasenbalg (1979, 1982 e 1983) e Silva (1980, 1983). Esta hipótese — praticamente desconhecida no âmbito dos estudos sobre segmentos raciais no sistema escolar — merece destaque não só por seus aportes teóricos

(principalmente quando vinculada aos mecanismos e vivências migratórios), mas também práticos, principalmente no tocante à orientação para políticas públicas. Penso que, no Brasil, teremos dificuldade em fazer passar uma política de quotas especialmente destinadas à população negra nos equipamentos sociais existentes. Veja-se, por exemplo, a discussão noticiada pela imprensa a partir das sugestões da Comissão Afonso Arinos. Penso, por exemplo, que seria mais viável reivindicar-se, no Brasil — ou no Estado de São Paulo — a criação de mais e melhores escolas nos lugares de concentração de população negra, do que reivindicar-se um número X de vagas para negros nas melhores escolas. Ela pode oferecer saídas alternativas para a solução que prevê a instituição de quotas no intuito de corrigir a discriminação racial.

4 É importante salientar que dentro de um mesmo equipamento — por exemplo, dentro de uma mesma escola — é possível gerar espaços segregados. Uma escola, que atenda população relativamente heterogênea, pode criar classes mais homogêneas quanto à origem econômica, possivelmente racial e, também, possivelmente quanto à expectativa sobre a aprendizagem dos alunos. Sabemos, também, que os(as) melhores professores(as) tendem a escolher as classes "mais fortes".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HASENBALG, C.A. As desigualdades sociais revisitadas. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983 (Ciências Sociais Hoje; v. 2)
- . *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- . Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, L. & HASENBALG, C.A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Loyola, 1984.
- SILVA, N. do V. Cor e processo de realização sócio-econômica. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. (Ciências Sociais Hoje; vol. 2)
- . O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, 10(1):21-44, abr. 1980.

DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADE EDUCACIONAL A PRODUÇÃO DO FRACASSO

Carlos A. Hasenbalg
Do Centro de Estudos
Afro-Asiáticos/RJ e do
Instituto Universitário de
Pesquisas do Rio de
Janeiro — IUPERJ

Se eu tivesse que resumir em poucas palavras e, de uma maneira simplificada, os resultados da pesquisa recentemente concluída pela equipe da Fundação Carlos Chagas¹, diria que o negro, frente à educação, enfrenta três impasses (algo que todos nós suspeitávamos e que agora está confirmado com luxo de detalhes). Esses impasses seriam, para mim, os seguintes: primeiro, o negro ingressa ou não ingressa no sistema formal de ensino? Segundo: o negro consegue vencer a barreira da 1ª série do 1º grau, enfim, consegue se alfabetizar ou não? Terceiro impasse: o negro consegue completar as quatro primeiras séries do 1º grau, o antigo primário? Acho que esses seriam os três impasses básicos, não só em São Paulo, mas também no Brasil; talvez mais para o resto do Brasil, porque São Paulo apresenta indicadores educacionais bastante privilegiados dentro do contexto brasileiro.

Há uma tese de mestrado defendida em 1979 no IUPERJ, que traz contribuições importantes, tam-

bém, para esta questão. Essa tese combina a análise quantitativa de dados, colhidos numa pesquisa tipo *survey*, com uma análise qualitativa de entrevistas com professores e observação participante. Considero que essa tese, em certo sentido, complementa os resultados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas. A leitura dos dois textos enriquece o resultado de um e de outro.

Maria Teresa Ramos Dias (falecida tragicamente em março de 1980, no dia da inauguração do doutorado do IUPERJ) é a autora do trabalho. Ela procurou, no seu estudo sobre o sistema de ensino primário no Rio de Janeiro, confirmar a teoria do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, segundo a qual as crianças das classes populares, através de sua socialização primária dentro da família, não adquirem o capital cultural e lingüístico que as habilite a decodificar o tipo de mensagem que a escola transmite, mensagem que está, digamos assim, armada em termos do que Bourdieu chama de "cultura dominante ou cultura legítima". Um dia Maria Teresa chegou com um conjunto de tabelas nas quais apareciam resultados que não batiam em absoluto com a teoria do capital cultural e lingüístico. As tabelas indicavam que em escolas de classe média, alunos pobres tinham um bom desempenho e, vice-versa, em escolas de classes populares, alunos de classe média tinham um baixo desempenho. Ou seja, o aluno de classe social diferente da clientela modal da escola tinha seu desempenho próximo à média da escola. Ora, se alunos pobres tinham um bom desempenho nas escolas de classe média, a teoria do capital cultural e lingüístico não estava correta. A partir dessa constatação ela procurou verificar o que estava acontecendo, porque a teoria de Bourdieu não se confirmava no caso do Brasil — pelo menos do Rio de Janeiro — onde ela trabalhou com quatro escolas da rede municipal de ensino primário.

No plano da análise quantitativa, Maria Teresa organizou os dados de duas formas complementares. Em primeiro lugar, agrupou os dados referentes aos alunos das quatro escolas, estabeleceu correlação entre origem social e desempenho escolar classificado em duas categorias: sucesso e fracasso escolar. Através dessa análise, constatou para o conjunto dos alunos freqüentando as quatro escolas, uma fortíssima correlação entre desempenho e nível sócio-econômico: alunos pobres — fracasso escolar, demorando mais de dois anos para se alfabetizarem; alunos não-pobres ou de classe média — altas taxas de sucesso, alfabetização em até dois anos.

O segundo passo — e aqui é que destaco o as-

1 Em 1986, a Fundação Carlos Chagas e o Conselho de Participação e Desenvolvimento Negro, a pedido da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizaram um *Diagnóstico* sobre a situação educacional do negro no Estado. O trabalho consta de três partes: uma revisão bibliográfica dos estudos e pesquisas que trataram direta ou indiretamente, da situação educacional do negro no Brasil; uma revisão dos estudos e pesquisas, sobre a discriminação racial em materiais didáticos e paradidáticos; e, finalmente, uma análise dos dados sobre a educação de segmentos raciais, a partir de informações coletadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE.

pecto interessante — é que, quando se efetua essa mesma análise entre origem social e desempenho, porém dentro de cada escola, essa correlação praticamente desaparece. O que isto quer dizer? Isto quer dizer que através de certos mecanismos, as escolas primárias públicas tendem a recrutar clientela socialmente homogêneas. Obviamente que há um pequeno grupo de alunos que são desviantes, mas há um mecanismo pelo qual as escolas primárias criam uma clientela socialmente homogênea. Ou seja, a escola recruta, majoritariamente, alunos de classe média ou, majoritariamente, alunos pobres. A partir dessas características sociais da clientela, a escola cria uma norma institucional de desempenho tal que, se a clientela é de classe média, o desempenho da escola é bom, a taxa de sucesso é altíssima; se a clientela é pobre, a taxa de fracasso é altíssima.

Por que ocorre esse mecanismo de constituição de clientelas relativamente homogêneas do ponto de vista da sua origem social? Um dos motivos é que o equipamento social, as escolas estão distribuídas na cidade — no caso do Rio de Janeiro — para atender às crianças de determinadas regiões, de partes da cidade; e como todos sabem, as classes sociais estão espacialmente segregadas. Isso significa que uma escola implantada na periferia do Rio de Janeiro vai absorver fundamentalmente uma clientela pobre; uma escola na zona sul vai absorver uma clientela predo-

minantemente de classe média. Esse é um dos mecanismos que explicam a constituição de clientelas escolares relativamente homogêneas, mas há outros. Por exemplo, pensemos nas partes da cidade que são socialmente heterogêneas. Entre Ipanema e Leblon se situa a Cruzada São Sebastião, que é um conjunto habitacional de população pobre. Ou então, na Gávea, onde reside uma parte da burguesia do Rio de Janeiro ao lado da Rocinha. Nesse tipo de região, ou em partes da cidade onde vive uma população muito heterogênea, também se reproduz um mecanismo tal que, a criança da favela ou a criança da Cruzada São Sebastião vai para um tipo de escola e a criança de classe média vai para outra escola, que podem estar à distância de uma, duas quadras uma da outra. Há toda uma série de mecanismos discriminatórios de admissão, de forma que a escola de classe média, que tem que defender o seu status, que tem que defender a sua imagem, que tem que defender o seu desempenho recusa a criança pobre. Esta é, então, encaminhada para outra escola, que vai ser tipicamente de criança pobre ou de criança favelada.

Através desse tipo de mecanismo é que as escolas constituem essas clientelas homogêneas. A partir da constituição dessas clientelas homogêneas, a escola desenvolve um padrão ou norma de desempenho. A escola de padrão social mais alto possibilita um bom desempenho (e as diferenças são brutais,



são diferenças que vão de 80/90% de sucesso nas escolas de clientela mais rica, de classe média, para 60/70% de fracasso nas escolas de clientela mais pobre). Este mecanismo ocorre mesmo em escolas do sistema público que, supostamente, deveriam oferecer educação igual para todos.

Por que isso ocorre? Aqui destaco alguns subsídios dessa pesquisa que ajudam a entender parte das constatações verificadas na pesquisa da Fundação Carlos Chagas e que apelam por muita atenção quando se pensa em termos de políticas públicas que possam vir a mudar esta situação. Até agora eu estava falando em termos de classe social. E como é que entra a raça? O que Maria Teresa observa é que à igualdade de origem social, o aluno negro apresenta o pior desempenho (o que coincide com a pesquisa daqui). Isto é, a criança negra, em geral, mesmo que seja da mesma classe social da criança branca tem um desempenho pior. Como é que se explica esse desempenho? Se explica, fundamentalmente, através desse mecanismo de seleção. Mesmo considerando crianças da mesma classe social, as crianças negras tendem a ser recrutadas para escolas de alunado mais pobre. É via tal mecanismo de seleção que a criança negra acaba se dirigindo às escolas que atendem a clientela mais pobre. É através desse mecanismo de seleção ou de absorção que o aluno negro acaba apresentando um desempenho escolar mais fraco do que os alunos brancos da mesma classe social. Procurando entender este mecanismo — conversando com os professores, observando como funcionam as escolas de morro e as escolas de classe média — Maria Teresa notou que os professores estão muito mal aparelhados para lidarem com essas heterogeneidades do alunado: heterogeneidades de classes, heterogeneidades étnicas ou raciais. Basicamente a idéia é de que a atuação do professorado está permeada pela ideologia que legitima as desigualdades sociais, moldando sua percepção sobre a clientela: quando se trata de um professor que trabalha em escola para classe média, existe o que Maria Tereza chama de um “otimismo educacional”, ou seja, o relacionamento com os pais da criança é bom, a imagem da escola é preservada, o professor se empenha para que os alunos tenham efetivamente um bom rendimento, porque há que manter a imagem dessa escola como uma escola boa. Todos se orientam para a produção do sucesso escolar das crianças. Nas escolas de clientela pobre, onde obviamente a criança negra está sobre-representada, ocorre exatamente o oposto. Aí o que existe é o que Maria Tereza chama de “ideologia da impotência”. A percepção que os professores têm desse alunado é que eles são filhos de pais bêbados, de pais desempregados, de famílias incompletas, que os meninos vêm sujos para a escola, que não prestam atenção, etc. Muitos componentes dessa profecia se auto-realizam. Uma definição inicial da situação — eu percebo meus alunos como não educáveis, porque vêm de famílias problemáticas, porque eles mesmos são problemáticos, sujos, mal alimentados — afeta os resultados, mesmo quando ela é falsa: eu defini essa

criança, logo de início, como não educável e a minha atuação pedagógica vai ser tal, que as crianças vão acabar não sendo educadas. Portanto, minha definição inicial, mesmo quando é falsa, se realiza no processo educacional. Então, considero que este seja o mecanismo básico que explique o resultado diferente produzido por escolas públicas que, supostamente, deveriam promover um mesmo tipo de educação. Parece-me que esse é um dos aspectos que ajudam a explicar os resultados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

Resumindo, destaco esses dois fatores que explicariam a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis.

Considero que não se deve parar na constatação de que as escolas funcionam assim, mas pensar um pouco na maneira de melhorar esta situação. Porque isso me reporta a um outro capítulo do *Diagnóstico* da Fundação Carlos Chagas, que é o capítulo do problema do racismo dos textos escolares e da Literatura Infante-Juvenil. Eu diria que esta questão passa a ser importante quando o aluno tem oportunidade de permanecer na escola. O problema é que a criança que frequenta a escola durante um ano e repete a 1ª série se evade da escola. Até o final da 1ª série do 1º grau o livro didático nem chega a ser importante. A criança não tem oportunidade de entrar em contato com o racismo do livro didático.

Penso, então, que são várias as frentes de implantação e planejamento de políticas educacionais visando eliminar as desigualdades sociais e raciais produzidas dentro do sistema de ensino público e gratuito. Não estou falando, aqui, da diferença que possa existir entre o rendimento da escola pública e da escola privada, que atende a classe média alta, mas estou simplesmente pensando na educação elementar oferecida pela escola pública. É a escola pública, e no nível elementar, que produz estas atrocidades que estão relatadas nestas duas pesquisas a que me referi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, M.T.R. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional* — a produção do fracasso. Rio de Janeiro, 1979. Dissert. (mest.) IUPERJ.
- FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1986. 2 v.

REFLEXÃO SOBRE A PARTICULARIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Da Comissão de Educação
dos Movimentos Negros
de Belo Horizonte e do
Instituto de Recursos Humanos
João Pinheiro/MG**

Pesquisando as formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola pública de 1º grau, pudemos captar e compreender os mecanismos de funcionamento do ritual pedagógico que exclui, dos currículos escolares, a história de luta dos negros na sociedade brasileira; que impõe às crianças negras um ideal de ego branco; que produz um discurso sobre "o tratamento igual às crianças brancas e às não brancas"; que folcloriza a produção cultural da população negra.

Esse ritual se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. "A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até a mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar

de *ritual pedagógico*"¹ (Cury, 1985, p.118).

Em lugar de buscarmos a manifestação dos processos de discriminação relativamente à população negra brasileira e, conseqüentemente, à sua produção cultural, tomamos a escola pública para estudar os mecanismos que ali silenciam as crianças negras, dificultando o desenvolvimento da consciência de sua cidadania.

Entendíamos, portanto, ser a discriminação racial contra a população negra, uma das modalidades do poder, e este, na sua maneira de ser, tem um momento que se oculta e, ao ocultar-se, adota a forma do "não-pode-ser-visto", logo, "não-pode-ser-dito", assumindo esse poder, conseqüentemente, a expressão radical do silêncio.

Neste artigo, tentaremos refletir sobre alguns aspectos que, no trabalho de pesquisa², se constituíram em difíceis problemas teóricos para os quais não encontramos respostas mas, apenas, "pistas" de como tratá-los na magnitude em que se apresentam para a construção do conhecimento, a saber: o conceito de discriminação racial contido no repertório dos professores.

Discriminação Racial Do Estereótipo à Categoria da Particularidade Cultural

O conceito de discriminação racial se constituiu em problema para o nosso trabalho de pesquisa, pelo fato de comportar mais de uma interpretação, quando utilizado pelos agentes pedagógicos.

Durante a pesquisa, pudemos detectar que, na prática escolar, professores e especialistas vinham adotando não só posturas diferentes, como formas diferenciadas para tratar a discriminação relativa à população negra brasileira. Delineavam-se duas posições que merecem reflexão por parte dos pesquisadores sobre o assunto.

O termo discriminação representava, para a maioria dos professores entrevistados, algo indesejável porque estereotipava e penalizava pessoas e grupos sociais. Talvez seja esta a razão pela qual os professores se recusaram a admitir a existência da discriminação racial na escola. Em contrapartida, esses mesmos professores defendiam um discurso sobre o "tratamento igual a todos os alunos". Este 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", acabava revelando uma das formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola.

1 Grifos do autor.

2 Para um conhecimento da pesquisa em seu todo reportar-se à dissertação de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*; estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau. Belo Horizonte, 1985.

O referido discurso tentava construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial que não considerava, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir da sua diferença, ou seja, da sua particularidade cultural.

Na realidade, os agentes pedagógicos não admitiam o direito das diferenças e, de uma certa forma, acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam. Entendendo-se que esse modelo é produzido em uma sociedade de classes, regida pela luta entre dominantes e dominados, inevitavelmente acaba universalizando o padrão da classe que detém o poder de dominação. "As idéias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu caráter particularizante). Essas idéias se apresentam como tais enquanto se utilizam de *instituições pedagógicas* que lhes sirvam de suporte" (Cury, 1985, p. 94).

Se tal medida é fixada pela classe que detém, na sociedade, o poder de dominação, não há como entendê-lo fora dos limites e da própria política dessa classe, sem correr o risco de encobrir, por meio de um ideário dado como universal, interesses particulares. Um *particular* que se transmuta em um *universal* (Chauí, 1982, p. 19-20).

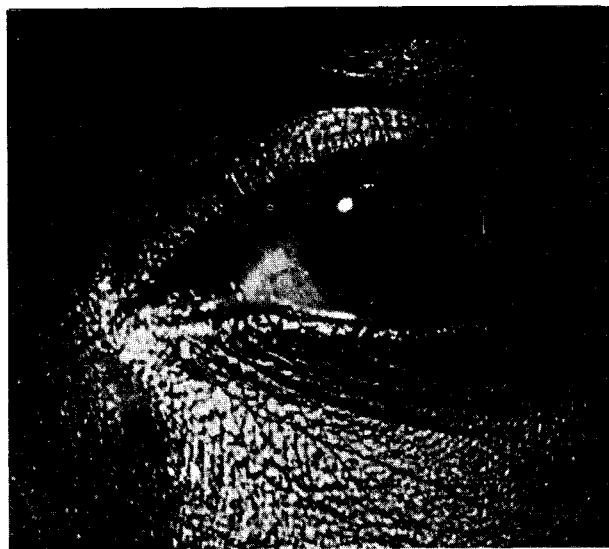
Paralelamente à posição acima apresentada, era possível detectar uma outra interpretação sobre o termo discriminação que, de certa forma, vem emergindo no cotidiano escolar.

Explico, de imediato, que só pudemos captar esse outro sentido dado ao termo discriminação, a partir da análise da ação política dos movimentos negros contra a discriminação racial. A luta desses movimentos nos forneceu instrumental valioso para a compreensão do fenômeno da discriminação dentro da escola pública.

Preocupava-nos saber que mecanismos permitiam ocultar, na escola, a discriminação, ao ponto de a maioria dos professores afirmar, com veemência, que ali não existiam quaisquer mecanismos discriminatórios contra as crianças negras. Sobre o assunto, havia apenas silêncio.

Se a sociedade brasileira é marcada, de longa data, pela discriminação que penaliza a população negra e inferioriza sua produção cultural em relação ao chamado "saber universal", nada justifica a não existência, na escola, de mecanismos discriminatórios, exatamente pelo fato de ser uma das instituições responsáveis pela organização e transmissão da cultura. "Instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras da concepção de mundo dominante, por meio das idéias pedagógicas (...). A serviço de uma hegemonia, ajudam a dar suporte a interiorização normativa na classe subalterna, sob a forma de fé, da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação" (Cury, 1985, p. 94).

Malgrado o silêncio da escola, os movimentos e organizações populares denunciavam (e ainda o fa-



zem) práticas pedagógicas que penalizam crianças e jovens negros. Neste sentido, era impossível desconsiderar, no plano da pesquisa, a *fala* dos movimentos contestatórios, sobretudo porque, em si, representa a recusa a permanecer no silêncio. "Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra e só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro (...). Toda tomada de poder é também uma aquisição de palavra" (Clastres, 1986, p. 106).

Para chegarmos, portanto, à compreensão do silêncio que paira sobre a discriminação racial, na escola pública, foi necessário estudar a *fala* (o rompimento do silêncio) daqueles que ali são discriminados por pertencerem à população negra brasileira.

A análise das lutas desses movimentos levou-nos a inventariar um conjunto de reivindicações que, tocando em aspectos essenciais da Educação, exigiam, em última instância, um melhor tratamento das crianças negras, dentro da escola, respeitando-lhes o direito da diferença, ou seja, da particularidade cultural.

Ressalta-se que, no discurso reivindicatório dos movimentos negros existe uma nova ordem moral que, mediada pela categoria da particularidade cultural, visa garantir a igualdade de direitos aos segmentos discriminados e cria a possibilidade de emergirem novos direitos no interior da sociedade plural.

A idéia da discriminação como reconhecimento de diferenças culturais exigiu-nos um reposicionamento frente à irresistível tendência (repleta de equívocos) de confundir diferença com desigualdade.

Pela mediação da categoria da particularidade cultural, buscamos compreender como o silêncio sobre a discriminação racial, em relação à população negra, poderia vir a ser rompido na instituição escolar. Passamos, então, à análise da prática pedagógica de alguns professores e especialistas que entendiam ser necessário introduzir, na escola, conteúdos que considerassem a cultura negra e a história das lu-

tas da população negra brasileira, de forma a valorizar os alunos negros. Foi-nos possível, portanto, observar, no conjunto das escolas pesquisadas, iniciativas — esporádicas e episódicas — que buscavam discutir a questão racial por meio de “Semana da Cultura Negra” ou de palestras proferidas por especialistas no assunto. Ao reconhecer-se a necessidade de introduzir, na escola, conteúdos educacionais extraídos do patrimônio histórico-cultural da população negra brasileira, esses agentes pedagógicos, embora minoritários na totalidade escolar, davam ao termo discriminação, outra interpretação.

A questão da particularidade cultural da população negra foi trazida para o cotidiano escolar, destacando-se ou discriminando-se, em relação ao chamado “saber universal”, não para penalizar e estereotipar os alunos negros, mas para valorizar aquilo que têm de diferente. Ressalte-se, porém, que o tratamento dado à particularidade cultural negra é mediado pelo saber científico, entendido como expressão da verdade.

Por este motivo, ao investigador é necessário aprofundar o estudo sobre a produção da verdade, no interior da escola. Quem diz a verdade sobre a discriminação racial dentro da instituição escolar? À medida que, majoritariamente, professores e especialistas estão convencidos de que não há discriminação na escola, e, ao mesmo tempo, um outro grupo menor admite a sua existência, buscando, porém, tratá-la mediante o saber científico, o que prevalece como verdadeiro para as crianças negras? O primeiro ou o segundo argumento?

O ritual pedagógico que apela para as regras da ciência para justificar a introdução de certos conteúdos nos programas de ensino, nos conduz à aproximação entre ciência e verdade, sendo que esta última revela-se como mecanismo de significativa utilidade e a primeira (ciência) apresenta-se como mecanismo que torna possível a existência de determinados fenômenos do social. Por exemplo, apenas por “procedimentos científicos” admite-se a discussão, na escola, sobre a discriminação racial.

À medida que, na ciência e somente por meio dela, é possível a discriminação racial existir, essa forma do saber assume proporção de alta relevância, visto que não é a qualquer um que, na sociedade, atribui-se a tarefa de “fazer” ciência.

Nesse sentido, na escola, quem tem “a obrigação” de dizer a verdade domina os outros que têm “o dever” de ouvi-la. Por outro lado, na sociedade, quem tem a “habilitação” para fazer ciência domina os outros que têm, apenas, o direito de existir por meio dela. Ambas têm a mesma matriz que lhes outorga o direito de dominar, e a dominação na sociedade, como se sabe, é atributo do poder. “Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não (...). Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser

dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1982, p. 7-8).

Se o pesquisador for em busca da manifestação da discriminação racial, na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto “saber”, enquanto discurso.

Neste sentido, a superação da discriminação racial, por meio do “saber científico”, pode representar um passo importante no processo de mudança da instituição escolar, porém, a particularidade cultural da população negra brasileira ganha força e conteúdo no interior de seus movimentos contestatórios. Ali se constrói um projeto de cidadania que à escola pública cabe, entre outras coisas, organizar e transmitir.

A discriminação racial, na escola pública, manifesta-se quanto ao patrimônio cultural da população negra brasileira. À medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira. Por outro lado, quando se legitima a particularidade cultural pelo saber científico, tenta-se, indevidamente, substituir a *fala* do discriminado pelo discurso da competência que cria os incompetentes sociais (Chauí, 1982).

Se a produção e a transmissão do saber, na escola, não forem mediados pela particularidade cultural (enquanto exigência totalizadora) da população negra, as práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão, ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra, a curto prazo, e o do cidadão, para o resto da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, M. de S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3ª ed. São Paulo, Moderna, 1982.
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o estado: pesquisa de antropologia política*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez, 1985.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- GONÇALVES, L.A. de O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial; estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau*. Belo Horizonte, 1985. Dissert. (mestr.) UFMG. (mimeo)
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Programa de ação*. Belo Horizonte, M.N.U., 1982 (mimeo).

DEBATE

DIAGNÓSTICOS: ANÁLISE DE DADOS E DO SISTEMA ESCOLAR

CARLOS ALFREDO HASENBALG — Centro de Estudos Afro-Asiáticos — RJ • EDNA ROLAND — Coletivo de Mulheres Negras — SP • FELÍCIA MADEIRA — Fundação Carlos Chagas — SP • FÚLVIA ROSEMBERG — Fundação Carlos Chagas — SP • HELENA THEODORO LOPES — Universidade Gama Filho — RJ • JOEL RUFINO DOS SANTOS — Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro • MARIA DE FÁTIMA VIANA — Associação Cultural Zumbi — Maceió — AL • MIGUEL WADY CHAIA — Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos — SEADE/DIEESE • OLGA VON SIMSON — Centro de Estudos Rurais e Urbanos — SP • PETER FRY — Fundação Ford — RJ • PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA — Faculdade de Educação — UFRGS • RACHEL DE OLIVEIRA — Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Secretaria da Educação — SP • RAIMUNDO GONÇALVES (BUJÃO) — Oficina Infantil de Dança Afro — Salvador — BA • REGINA PAHIM PINTO — Fundação Carlos Chagas — SP • TEREZA CRISTINA NASCIMENTO ARAÚJO — Departamento de Indicadores Sociais/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — DEISO/IBGE

OLGA: Eu queria fazer uma pergunta para a Fúlvia e para o Carlos. Nos trabalhos que vocês citaram houve uma preocupação em definir quais os mecanismos de seleção que as escolas de camada média utilizam em relação à criança pobre e à criança negra? Uma pesquisa realizada há três anos atrás pelas professoras Lia Fukui, Lucila Brioschi e Efigênia Sampaio do CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos), em convênio com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), detectou alguns desses mecanismos que impediam a penetração das crianças pobres ou negras nas escolas de melhor nível, tais como a taxa da Associação de Pais e Mestres, uniforme, material escolar. Além disso, ao longo do ano escolar, a exigência das lições de casa e trabalhos de pesquisa se constituíam numa barreira muito forte, principalmente, nas escolas de curto período. As mães pobres e negras não tinham possibilidade de

fornecer essa complementação aos filhos como as mães das camadas média e média alta. Deste modo, a diferenciação entre as crianças ia se acentuando ao longo do ano, culminando com a desistência dos menos favorecidos. Para o Miguel, eu gostaria de dar uma contribuição. Estou realizando um trabalho histórico-sociológico sobre o carnaval paulistano e venho acompanhando a trajetória de vida dos líderes carnavalescos da cidade de São Paulo, os fundadores dos velhos cordões e que, atualmente, são figuras quase lendárias nas escolas de samba. Essas pessoas, em geral, têm baixa escolaridade — a maioria não chegou a completar o primeiro ano primário — e realizam atividades muito simples que não lhes permitia ascender socialmente, como você mostrou na sua apresentação. Deste modo, durante toda a vida essas pessoas se dedicaram a atividades alternativas, visando a ascensão social. Quando se examina, por

exemplo, a trajetória de vida do Sr. Zézinho do Morro da Casa Verde que viveu todas as fases do carnaval popular — desde o cordão até a escola de samba — observa-se que ele sempre teve atividade regular, escolar ou profissional, e uma atividade alternativa: foi pugilista, futebolista amador, músico de rádio, líder carnavalesco. Durante sua vida, sempre batalhou em duas frentes: para o seu sustento e para sua ascensão social. Pergunto: será que o sistema não estaria organizado para que as coisas funcionem exatamente desta maneira? Para que haja uma mão-de-obra disponível que pode ser recrutada a qualquer momento dentro dessa camada negra, além da possibilidade de contar com um tipo de trabalho não remunerado, que é reconhecido por essa população em termos ideológicos, e que, embora apropriado pelo sistema, nunca contribuiu para a sua melhoria de vida?

REGINA: Gostaria de saber do Carlos se nesse trabalho que você citou, houve uma preocupação em detectar os mecanismos de caráter racial que afetam a criança negra, expulsando-a para determinadas escolas.

CARLOS: Realmente eu não sei como a escola de classe média seleciona os seus alunos. Achei importante relatar os resultados dessa pesquisa para complementar o *Diagnóstico* que foi elaborado pela equipe da Fundação Carlos Chagas. Notei que esse *Diagnóstico*, pela própria natureza dos dados com que trabalha — dados quantitativos — enfatiza a questão da carência de material, de equipamento, de tempo de aula a que os alunos estavam expostos, daí a importância de se introduzir esta outra dimensão, que eu chamaria de dinâmica intra-institucional, ou seja, o papel desempenhado pelas representações dos professores a respeito dessa clientela socialmente heterogênea quando se considera o conjunto das escolas, mas socialmente homogênea dentro de uma determinada escola. Essa dimensão tem a ver com a questão da rotulação, de como o professor elabora representações estereotipadas sobre o aluno negro, sobre o aluno pobre, sobre sua ineducabilidade. Ao contrário, o aluno branco limpinho, de classe média é considerado educável e realmente acaba obtendo sucesso. Nesse sentido, a cabeça do professor funciona como a cabeça da maioria das pessoas da sociedade brasileira: ele é retransmissor e atualizador do preconceito e do racismo existentes na sociedade brasileira. A pesquisa não chegou a detectar os mecanismos internos de discriminação que atuam na escola. Ela mostra que o fundamental é o tipo de escola que a criança frequenta. A escola para a qual é recrutada a criança é que determina a sua trajetória, seja ela branca ou negra. Dependendo do tipo de escola, a criança está sujeita a um determinado processo de representação por parte dos professores que pode gerar o sucesso ou o fracasso escolar. É muito provável que os alunos negros que frequentam as escolas da classe média venham a ter uma trajetória com mais sucesso do que aqueles que se dirigem para as escolas típicas de alunos pobres e negros. Seria muito importante investigar, por meio de uma pesquisa

micro-sociológica, os mecanismos através dos quais o professor e os colegas discriminam o aluno negro.

MIGUEL: Achei muito interessante a observação da Olga que nos mostrou como a jornada de trabalho da população negra é mais extensa na medida em que grande parte dessa população se dedica a um tipo de lazer que acaba sendo usado pelo Estado. Não deixa de ser uma jornada de trabalho extensa em benefício da sociedade nacional mais ampla.

FELÍCIA: Fiz uma pesquisa em uma região de cortiços aqui em São Paulo, na Vila Maria. Neste espaço da cidade a população é extremamente heterogênea. Há uma parcela da população que é de classe média, ao lado de extensas áreas de cortiço, além de uma favela. A questão a ser investigada era saber o que acontecia com as crianças de origens tão diferentes na escola, e qual seria o rendimento das crianças carentes frequentando escolas não carentes (as escolas de Vila Maria não são classificadas como carentes). As conclusões a que cheguei são muito parecidas com as do Carlos. Por uma série de mecanismos as crianças de cada um desses grupos tende a frequentar escolas diferentes. Ou seja, há a escola dos favelados, dos encortiçados e a escola da população de classe média, uma escola pública de elite que se situa na região. Na ocasião, eu não estava atenta à questão da criança negra e por isso não saberia dizer como ela se situa neste contexto. É interessante que nessa escola de elite, a direção fazia questão de ter alguns alunos carentes, inclusive, para justificar o preço elevado da taxa da Associação de Pais e Mestres, mas que no fundo, destinava-se a selecionar a clientela. Entretanto, de um modo geral, essas crianças carentes tinham um rendimento excepcional, do mesmo nível das demais. Como você vê, cheguei a uma conclusão muito próxima à sua. Além disso, observei, também, que dentro das escolas ocorria uma primeira reacomodação que acabava com a expulsão de determinadas crianças. Essa reorganização era tão forte que as crianças que apresentavam pior rendimento (me lembro que havia muitos negros) acabavam nos piores espaços. Numa das escolas os alunos ficavam, literalmente, no porão, sem contar que parte das crianças de uma determinada favela acabaram ficando em uma classe da FEBEM (Fundação para o Bem-Estar do Menor). Desde seu ingresso na escola, a criança passa por sucessivas avaliações, a tal ponto que encontramos crianças que haviam mudado de classe oito, nove vezes, durante o ano letivo, tendo ido parar no porão onde funcionava a classe das crianças consideradas irreversíveis. Esse sistema de formação de classes homogêneas está tão arraigado entre o corpo de funcionários das escolas públicas e dos professores que é difícil interferir no processo. Nessa escola de Vila Maria, por exemplo, essa seleção era feita por psicólogos. No momento em que se eliminou este profissional, a seleção continuou e passou a ser feita por uma professora. Para o Miguel, a título de contribuição, recentemente trabalhei muito com a questão da relação escola/trabalho na população jovem brasileira. Utilizei três tipos de informações: dados secundários

— Censos 70/80 e PNAD/82; dados da pesquisa amostral do DIEESE, Emprego e Condições de Vida em São Paulo/1981; e dados de entrevistas qualitativas com 60 famílias moradoras na periferia de São Paulo e que tinham filhos que estudavam e trabalhavam. Uma das conclusões mais fortes do meu trabalho foi verificar que hoje, no Brasil, a escolaridade é uma credencial extremamente importante para se conseguir emprego. A tal ponto que, assim que o garoto completa 14 anos a família toma duas decisões simultâneas — transferi-lo para o curso noturno e colocá-lo no mercado de trabalho. Algumas famílias declararam que os filhos que apresentavam dificuldades em manter-se na escola tinham também dificuldade em encontrar emprego. Várias crianças nesta situação simplesmente desistiram de procurar emprego. Por sua vez, a entrevista com empregadores mostra que a exigência da escolaridade está mais relacionada à garantia de bom comportamento do que da execução da ocupação propriamente dita. O que é percepção nas famílias, pode ser facilmente verificado nos dados de Censo. É impressionante! Se considerarmos os jovens e crianças que estão na PEA (População economicamente ativa), e os que estão fora da PEA, notamos que qualquer nível de escolaridade facilita a entrada no mercado de trabalho e que a probabilidade aumenta com a elevação dos níveis de escolaridade. Tudo isto para dizer que não é bem que a escolaridade encoraja o indivíduo a procurar emprego como você colocou, é que ela é uma *exigência* muito forte hoje no Brasil, para brancos e negros. Isto não invalida, entretanto, a sua outra conclusão, de que os brancos beneficiam-se bem mais da educação do que os negros, como fica evidenciado na sua exposição, até porque, como falei, a escolaridade funciona mais como recomendação de boa conduta do que exigência no desempenho da função.

PETRONILHA: O Carlos na sua comunicação disse que o livro didático não seria tão importante para a criança negra que não permanece na escola, mais importante seria que a criança permanecesse na escola. Eu não concordo, porque uma questão é a criança permanecer na escola, e a outra é a do livro didático, que atinge também a criança que permanece, seja ela branca ou negra. Além disso, é através desses mecanismos que os brancos se tornam racistas em relação aos negros.

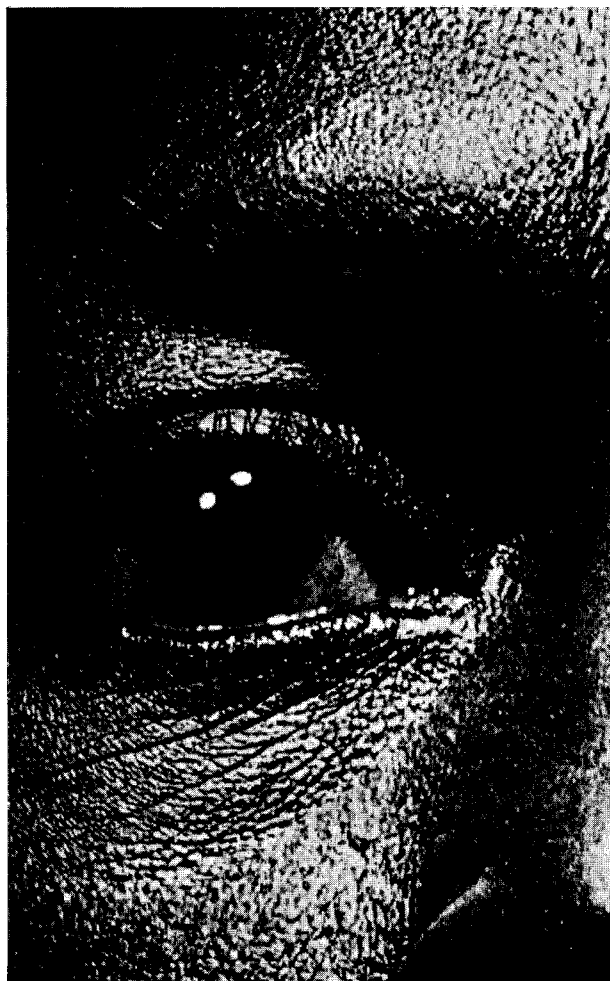
CARLOS: É óbvio que o livro didático precisa ser descolonizado, modificado. Estava tentando explicar que entre as causas que levam a criança negra a abandonar a escola na 1ª série do 1º grau, o livro didático tem um peso ínfimo, embora ele continue fazendo a cabeça de quem permanece. A televisão, o racismo no cotidiano etc., é que vão massacrar a criança que se evade.

PETRONILHA: A cabeça da criança que está na escola é feita também pelo livro didático e esta criança vive situações de racismo fora e dentro da escola. Não devemos analisar a questão do racismo só em função da criança negra ou índia mas, também, da criança branca. Talvez seja mais fácil para o professor criticar situações de racismo com a criança ne-

gra do que com a criança branca, pois aquela vive situações de racismo e é capaz de percebê-las, inclusive, no livro didático. Já, a criança branca, que não vivencia estas experiências, terá mais dificuldade para percebê-las e criticá-las.

CARLOS: Gostaria de enfatizar que para um segmento nada desprezível de alunos negros que saem da escola no fim da 1ª série do 1º grau ou que repetem e se evadem da escola, o livro didático tem pouca influência em termos de causa da sua saída.

PETER: A Tereza Cristina declarou que a questão da coleta de dados sobre a situação racial no país ainda é difícil no IBGE; não sei se a mesma situação se aplica ao SEADE ou a outras instituições. Gostaria de sugerir a possibilidade de pensarmos numa maneira de pressionarmos o IBGE para o tipo de dados de que precisamos. A minha outra observação tem a ver com o comentário do Luiz Alberto a respeito da velha questão do arco-íris do moreno claro ao moreno escuro e o sistema dicotômico que adota o movimento negro e que também aparece nos trabalhos de Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle e Silva, Tereza Cristina Araújo e outros, que mostram que a diferença entre brancos e outros é muito maior do que entre pretos e pardos. O Luiz Alberto se referiu a uma questão importante nessa classificação minuciosa e que diz respeito ao plano do vivido, essencial na formação da identidade da pessoa. Neste sentido, de que forma

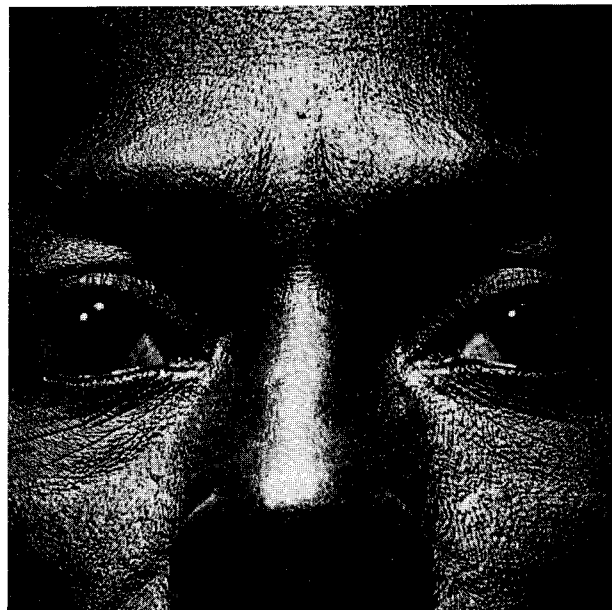


poderíamos pressionar o IBGE — aproveitando, inclusive, a data de 1988 — para que se resolva essas formas de classificação. Ainda, a propósito desta questão da classificação, gostaria de saber se já há maiores informações a respeito de como essas nuances são vistas dentro da escola, ou seja, se a criança mais escura é menos favorecida do que a criança mais clara e, finalmente, perguntaria se a faixa da população que está sendo discriminada pelo mercado de trabalho — aqueles que completam o 2º grau de escolaridade, como demonstrou a pesquisa do Miguel Chaia — tendem a se ver como negros, enquanto que as demais, menos expostas à mensagem do Movimento Negro, tendem a se classificar de modo a incluir todas as nuances do arco-íris.

FÚLVIA: Queria completar as suas observações com duas questões. A Tereza Cristina já havia mencionado, e você tornou a falar na utilização da somatória de pretos e pardos para constituir a categoria racial negro. Pergunto se não deveríamos analisar pelo menos os dados do IBGE, separadamente, para depois integrá-los. Considero extremamente importante essa estratégia e sinto não ter conseguido alguns dados em separado. Para a questão da educação me parece que devemos levantar a hipótese de que deve existir uma recepção diferente para pretos e pardos por parte do sistema escolar. Pergunto, também, se seria importante lutar para que a administração escolar coletasse dados junto à população estudantil. Não tenho certeza, por exemplo, como se processa a auto-identificação de uma criança, e se este sistema de identificação dentro de um sistema escolar racista não reforçaria posturas racistas por parte dos professores. Tenho dúvidas, se não seria melhor, nessa etapa, no momento atual, que esse tipo de coleta fosse feita por uma instituição que está mais capacitada como o IBGE. Pergunto, também, se seria estratégico lutar, como disse a Teresa Critina, para que o MEC se encarregasse de investigar o perfil racial da população estudantil, sendo os nossos professores responsáveis pela coleta do dado.

CARLOS: Sou o principal responsável pela manutenção no Censo de 1980 do sistema classificatório vigente utilizado desde 1972 — para que não se perdesse a possibilidade de efetuar comparações. Participei de uma reunião com o presidente do IBGE, Jessê Montello, com o pessoal do Movimento Negro, da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais). Ninguém tinha proposto alternativa. Apenas o professor Abdias do Nascimento sugeriu uma classificação: “Afro-Brasileiros e Brancos”. Entretanto, temia que esta classificação resultasse numa diminuição do contingente negro. Ao invés de 44% teríamos 10 ou 15%. Esta questão tem que ser muito bem pensada, pois não há critérios científicos de classificação. Além disso, há o aspecto político que envolve o Movimento Negro e que é uma questão bastante complexa.

TEREZA CRISTINA: Já falei, anteriormente, que esses dados têm-se prestado para denunciar o racismo e a discriminação, portanto, eles têm sido utilizados de forma útil. Por outro lado, a dificuldade



de se trabalhar com esta questão dentro do IBGE reflete uma dificuldade que ocorre em todos os níveis da sociedade brasileira, permeada pela ideologia da democracia racial. Nas reuniões do IBGE, destinadas a discutir esse assunto, em que participam brancos e negros, além de representantes de vários ministérios — tive o cuidado de consultar a documentação relativa às discussões que ocorreram em 1970, 1980, 1982 — encontramos observações como a de um representante do Ministério do Trabalho: “Isso só vai servir para acentuar e criar problemas de conflito racial”; do Ministério da Educação: “Essa informação é muito importante para se recuperar a história do negro”. Há, portanto, uma multiplicidade de posições. Cada questionário elaborado e empregado representa o resultado de uma negociação com os pesquisadores do IBGE, com outros pesquisadores externos ao órgão e, espera-se, cada vez mais, com os representantes dos vários segmentos da sociedade. Em determinadas situações, entretanto, torna-se difícil discutir essas questões dentro do IBGE, visto que as posições das pessoas refletem a sociedade brasileira, permeada pela ideologia da democracia racial. Vínhamos lutando desde 1973 para a inclusão do quesito cor nos questionários do IBGE. A não inclusão era sempre justificada por dificuldades técnicas. Entretanto, sabemos que há vários itens complicados do ponto de vista técnico o que não tem impedido a sua inclusão nos Censos. Em 1976, propusemos que o quesito cor fosse desdobrado em dois. Havia uma pergunta aberta em que se indagava da pessoa a sua cor, e uma questão fechada, em que a pessoa tinha que se alocar na classificação oficial do IBGE. Na resposta à primeira questão apareceram cerca de 130

termos. O termo preto, entretanto, teve uma frequência muito reduzida, as pessoas preferiram se classificar como morenas. Na resposta à questão fechada, praticamente ninguém se declarou pardo, que me parece um termo carregado, com conotação policial. Ao que tudo indica, as pessoas operam com duas lógicas. Não sei se poderíamos usar novamente uma pergunta aberta ou se deveria haver várias questões referentes à cor, identidade racial. Considero fundamental, entretanto, fazer propostas e cobrar a divulgação dos dados. Certamente haverá uma discussão difícil, mas viável. A propósito da separação das categorias preto e pardo, num estudo que realizei em 1976, *O lugar do negro na força de trabalho* (Oliveira et al., 1985), fiz uma análise em separado para cada uma dessas categorias. Essa estratégia foi importante para se examinar a estratificação dentro do segmento negro da população. De fato, há uma diferenciação, às vezes até expressiva. Por exemplo, este estudo demonstrou que os pardos tinham em média três anos de estudo e os pretos dois anos. Por outro lado, essa estratégia também foi importante para demonstrar a semelhança de situação econômica desses dois segmentos, fator essencial para se discutir a desigualdade, a discriminação. Há um outro trabalho que desenvolvemos *Aspectos da situação sócio-econômica de brancos e negros no Brasil* (Aspectos, s.d.) com base nos dados da PNAD 76, sobre força de trabalho, educação, parturidade, casamento, e que permite análises da diferenciação interna desse grupo da população. Não saberia dizer como se processaria a coleta dessas informações no sistema de ensino. Talvez no momento da admissão do aluno, a família poderia declarar a cor ou a raça — poderíamos usar estes termos indistintamente. Entretanto, não consigo imaginar um funcionário do MEC ou do IBGE colhendo este dado. Acho que teria que ser uma auto-identificação, no caso da criança, esta identificação poderia ser atribuída pela família, até que a própria criança tivesse condições de se identificar. A propósito desta possibilidade, fizemos algumas tabulações com os dados de 1976, cruzando a cor que o pai, ou mãe se atribuía com a cor da criança (que neste questionário era atribuída pelos pais) tentando verificar o que ocorria. Os dados mostraram que há uma tendência sistemática por parte dos pais em classificar os filhos como mais claros que eles próprios. Isso mostra que a questão da identidade é bastante problemática, e a classificação reflete isto.

MIGUEL: O SEADE realizou, junto com a comunidade negra, uma pesquisa num bairro específico de São Paulo, em que o pesquisador perguntava ao entrevistado a sua cor, e também o classificava de acordo com um critério determinado. Este estudo mostrou que é extremamente difícil trabalhar com este dado. Por outro lado, ficou evidente que a parcela mais pobre e menos alfabetizada da população negra tende a se negar como negro, classificando-se como moreno, pardo. Já a população com maior grau de informação, maior rendimento, se assume como negra. Além disso, é difícil também para o pesquisador.

Os pesquisadores brancos têm uma certa dificuldade em formular esta questão, por isso optamos por pesquisadores negros. Foi uma experiência bastante interessante mas que ainda não foi avaliada.

EDNA: Acho que o Movimento Negro vive uma situação de esquisofrenia em relação às categorias classificatórias. Como miscigenada, vivi muito essa situação e me sinto em condições de falar sobre isso. O Movimento Negro, de um lado, assume um critério classificatório importado da sociedade americana. Segundo o discurso oficial do Movimento, negro é todo descendente de africano no Brasil. Entretanto, no dia a dia, o Movimento diferencia os mais negros e os menos negros. Os negros "tinta fraca" precisam estar constantemente provando para os outros que eles são negros de verdade. Porém, esse problema não ocorre só com o Movimento Negro, o problema é como a própria população negra (que nós chamamos de negra a partir desse critério classificatório) se vê. Não adianta nós militantes negros fazermos uma determinada afirmação, se o conjunto de população negra não se reconhece como tal, e os resultados são aqueles a que o Carlos se referiu. Se fôssemos adotar o critério da autoclassificação teríamos 10% de negros no Brasil. Portanto, não podemos ignorar a maneira como a população dos descendentes de africanos se define. Não podemos assumir uma posição esquisofrênica de que o nosso critério é o verdadeiro, não importa se eles se consideram verdes ou azuis, mas, também, não podemos refletir apenas a maneira como essas pessoas se vêem, porque estaríamos reproduzindo a ideologia que existe nas suas cabeças. Penso que temos que avançar nessa discussão e tentar construir novas categorias. Em função da realidade racial do Brasil, por exemplo, as características do cabelo seriam um critério fundamental para classificação.

JOEL: Estou plenamente de acordo que há uma dificuldade por parte do Movimento Negro em elaborar a questão do mestiço. Quando o Movimento Negro classifica a população em branca e negra, está cometendo um equívoco, tanto é que o Movimento não consegue avançar além de um determinado limite. O mulato, o moreno, tem uma identidade específica que precisamos considerar se quisermos avançar. Outra dificuldade do Movimento Negro é que ora nos colocamos como maioria, ora como minoria, de acordo com o momento e com os nossos interesses. Não conseguimos, ainda, pensar na problemática negra como problemática nacional. No dia em que isso acontecer talvez possamos avançar.

RACHEL: A Fúlvia disse que as crianças negras ocupam as piores escolas, e que as mães acabam consentindo porque elas não enfrentariam um ambiente tão discriminatório. Eu não concordo: penso que as mães negras, como as crianças negras, querem uma escola melhor para os seus filhos. Na verdade, a mãe e a criança negra não estão preparadas para enfrentar essa discriminação. Então para que a criança não fique sem a escola a mãe acaba colocando-a nas escolas de periferia. Trata-se de

uma falta de estrutura psicológica para enfrentar a discriminação, mas não porque ela considere melhor o ambiente da escola de periferia.

FÚLVIA: Não quis dizer que a família negra vai procurar a pior escola, mas que ela vai, de certa maneira, sendo empurrada, sendo levada a aceitar determinadas regiões onde os equipamentos disponíveis são de qualidade pior. Entretanto, me parece importante também, procurar entender a interação entre a família e o sistema escolar, porque este se utiliza dessas alternativas para incorporar crianças negras em equipamentos piores que aqueles habitualmente usados por crianças de mesmo nível econômico.

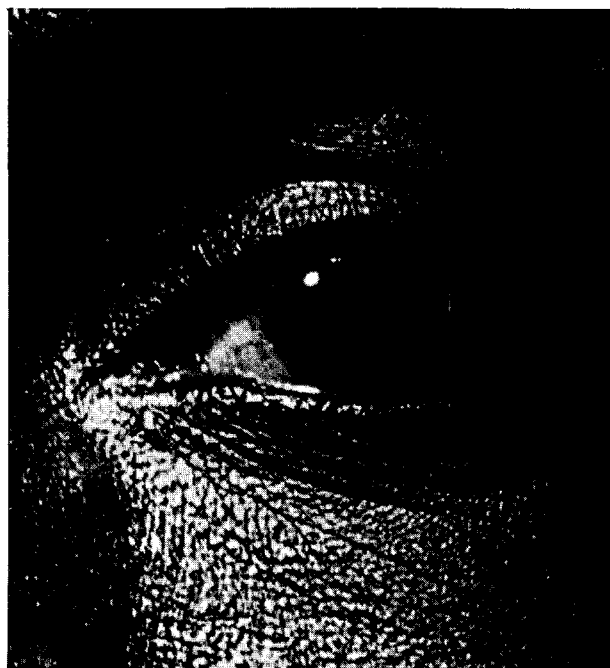
MARIA DE FÁTIMA: Acho que não se trata da questão da mãe ou da família negra optar por um tipo de escola onde as probabilidades de discriminação sejam menores, porque se formos reverter isso para um enfoque psicológico, vamos acabar colocando nossos filhos nos espaços em que a probabilidade de caos psicológico provocado pela discriminação seja menor. Talvez isso possa ser aplicado ao negro que já é de classe média, porque as classes populares não se trata de uma fuga em relação a um trauma psicológico, e sim, um fatalismo.

BUJÃO: É uma questão de espaço geográfico mesmo; em Salvador, também, o negro tem probabilidade de frequentar essas escolas de periferia que oferecem cursos diferentes, que são diferentes.

SUELI: Gostaria que fosse melhor explicada a questão das cotas e da distribuição geográfica.

FÚLVIA: Nos Estados Unidos, por volta dos anos 60, ofereceram-se cotas nas universidades para os estudantes negros. Entretanto, acho que pelo fato de no Brasil não ocorrer uma segregação geográfica formal, dificilmente se aceitaria uma proposta de cotas, como por exemplo, que a USP abrisse 30% das suas matrículas para o alunado negro. O que me parece possível, é que nas regiões de grande densidade negra se tentasse, a nível da política educacional local, compensar a discriminação através do oferecimento de mais e melhores equipamentos; seria uma cota geográfica e não uma cota dentro de um equipamento. Na região da Grande São Paulo, o bairro de Vila Brasilândia, por exemplo, onde 40% da população é negra tem duas escolas públicas de 2º grau, provavelmente com opções profissionalizantes das mais pobres, canalizando o alunado negro (como o alunado do sexo feminino) da região, apenas para as opções profissionais que ali existem.

EDNA: A nível de proposta acho extremamente importante isso que a Fúlvia está colocando. Apesar de ser contra a lógica do sistema, do ponto de vista da comunidade negra seria necessário que se exercesse uma pressão política para que houvesse maior investimento na periferia. Do mesmo modo que ocorre na área de Saúde no Estado de São Paulo, onde os médicos recebem um adicional de salário, dependendo do local de trabalho — quanto mais longe do centro de saúde, maior o adicional — os(as) pro-



fessores(as) da periferia poderiam receber, também, um adicional de salário.

FÚLVIA: Na minha opinião, o Movimento Negro e os grupos que estão trabalhando com educação deveriam estudar profundamente a questão da municipalização do orçamento para o ensino. Não sei se este tipo de proposta é a mais adequada para o desenvolvimento daqueles municípios onde há maior incidência de negros — provavelmente os municípios mais pobres. Mas seria extremamente importante se analisar esta proposta na perspectiva do Movimento Negro.

HELENA: Temos que pensar que esta compartimentalização do negro em determinados locais está profundamente ligada à estratificação da sociedade, a uma imobilidade social que faz com que o negro fique na periferia. Isto está profundamente arraigado dentro do sistema. Nós, da comunidade negra, nunca vamos resolver o problema da educação ou qualquer outro problema do negro, sem pensar no Brasil. O problema da criança negra, o problema da educação do negro é o problema da educação do brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPECTOS da situação sócio-econômica de brancos e negros no Brasil. DEISO, s.d. (nota da redação)
OLIVEIRA, L.E.G., et al. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro, IBGE, 1985. (nota da redação)



IDENTIDADE E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

RESUMO

Os textos agrupados em torno deste tema — estudos de caráter abrangente ou pesquisas que enfocam realidades específicas — abordam diversas questões envolvidas na compreensão da socialização e da formação de identidade da população negra brasileira. Resgatar, recuperar, fortalecer, dar visibilidade a uma identidade ambígua, negada, enfraquecida por uma país que formula e executa "uma política histórica de assimilação do diferente, do outro" foram falas freqüentemente emitidas por expositores e debatedores.

Por outro lado, as falas permitem que se apreenda, também, a extensão das iniciativas da raça negra no intuito de afirmação de sua identidade étnico-cultural.

Tais iniciativas serão retomadas em outros temas, principalmente no que diz respeito a suas interfaces com o sistema formal de ensino.

SUMMARY

PROCESS OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF IDENTITY

The papers grouped under this theme reflect either broad views or specific cases about the understanding of the socialization and the identity of Black Brazilian population. Recurrent in the presentations were the ideas of rescuing, retrieving, strengthening or making visible and ambiguous identity which has been denied, weakened by a country that makes and ensures a historical policy of assimilation.

On the other hand, those speeches also allow one to appraise the extension of the Black people's endeavors towards asserting their ethnic-cultural identity.

Such endeavors were also brought into discussion when the issue of their interaction with the formal school system was approached.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

**Helena Theodoro Lopes
Da Universidade Gama Filho**

Falar de identidade é falar sobre cada um de nós. Minha tese de doutorado em Filosofia (Lopes, 1985) se pautou exatamente no ideal de pessoa, numa preocupação especulativa na busca constante que vivemos para ser pessoa, numa sociedade absolutamente contraditória como a nossa, que nega a existência do negro e que diz que para o negro existir tem que ser branco, já que o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco. Na verdade, para se afirmar como pessoa, o negro precisa se negar, mas como tem que ser ele mesmo, entra em contradição total.

O meu trabalho foi feito com a preocupação específica de lidar com a identidade do negro brasileiro. Como educadora, me voltei para a Filosofia, porque acredito que não pode haver dissociação entre educação, cultura e todo o desenvolvimento da vida sócio-política e econômica de um país.

Nós negros sofremos um desvirtuamento a identidade na luta constante que empreendemos com todo esse meio social que nos nega, que nos procura dizer "você não existe", e que nos leva muitas vezes, contraditoriamente, a nos negarmos para nos afirmarmos. Na verdade, um dos processos fundamentais que concorre para isso é exatamente a escolaridade, na medida em que, nesse país, o negro que estuda e que se forma, se afirma como pessoa, e frequentemente, acaba se negando como negro. É uma dificuldade efetiva que enfrentamos na construção de um caminho, de um processo, de um projeto real para o Movimento Negro brasileiro. É exatamente essa identidade de cada um de nós.

O que é ser negro no Brasil? É o negro que está no candomblé? É o negro que mora na periferia? É o negro que é intelectual? É o negro que é de classe média e que não incorpora esses valores negros por-

que é muito doloroso para ele? É o negro da área rural, que vive uma realidade, um contexto completamente diferente, mas que tem consciência das limitações e que tem, inclusive, uma outra soltura e uma outra relação com o trabalho, com o lazer, com a vida em geral?

Temos uma dificuldade muito grande — um vício que é comum ao mundo ocidental cristão — de tentar homogeneizar tudo, de tentar estabelecer identidade como sendo uma coisa única para todos. É impossível se pensar a identidade do negro no Brasil como uma coisa única, una. Temos que pensar em pluralidade, temos que pensar numa visão de identidade que se constrói numa sociedade absolutamente contraditória e sem identidade definida. Isto significa que quando trabalhamos na construção de uma personalidade que nos defina como pessoa, que diga "onde é que eu estou, o que é que eu estou fazendo aqui", estamos construindo uma identidade para um país que também não tem cara, um país que também não tem uma personalidade própria. Inclusive, ninguém pode construir uma identidade sem um referencial. É muito difícil não ter os pés no chão, o umbigo na terra, já que pertencemos a esse país, que ajudei a construir, na medida em que os meus antepassados para cá vieram, muito trabalharam e muito fizeram, dando-me o direito a uma parcela de participação efetiva na sua organização social e política. Esta participação passa pelo processo de identidade e da relação com o poder. E a escola? Acredito que dentro da nossa escola, a identidade negra atue como um elemento dialético. Não podemos pensar em livro didático, não podemos pensar em experiência curricular, sem pensar no professor que está lá e que tem a sua identidade pessimamente construída, bem como no diretor da escola e em cada um de nós, militantes do Movimento, que também temos os nossos problemas de identidade. É preciso salientar tal fato, já que o problema do preconceito não está só nas pessoas que não participam do Movimento. Ele está sendo introjetado em cada um de nós a cada dia, a cada instante, através dos meios de comunicação de massa. Acredito ser muito difícil não assumirmos o racismo que existe em nossa sociedade e contra o qual lutamos. No entanto, temos que aceitar que introjetaram dentro de nós uma série de mecanismos, uma série de posturas que são racistas e autoritárias. Então, para aceitar isso, é preciso ter coragem de assumir esta luta e esta contradição. Nós somos contraditórios e assumir essa contradição nos dará coragem para enfrentar as nossas dificuldades.

Nós recebemos uma lição perfeita de como ser negro no Brasil. Aprendemos a escamotear as nossas contradições. Surge, então, um problema enorme de identidade do negro que, para sobreviver, tem que escamotear, mas também tem que enfrentar essa escamoteação. Este é um problema difícil! É uma confrontação que cada um precisa fazer consigo mesmo e que é dolorosa! Ser negro no Brasil é uma das coisas mais cruéis que existe na face da terra, porque é viver em conflito permanente: dentro da fa-

mília, no meio social, no meio cultural, no meio profissional. É muito difícil conseguir se sair bem, conciliando vida pessoal, social e profissional.

Questiono até que ponto o nosso existir como pessoa estabelece uma relação nossa, de identidade, com o nosso existir social e com o nosso fazer pedagógico? Até que ponto nós, na escola, deixamos de questionar objetivamente a problemática do negro, buscando soluções que são apenas paliativas e não uma reconstrução geral? Quando Joel Rufino afirma: "vamos tacar fogo no livro, vamos tacar fogo na escola", compreendo como um processo de revirar tudo, de construir alguma coisa nova, que seja nossa. Esse é um processo que tem que se dar também com cada um de nós. Em que aspecto temos que nos tacar fogo? É doloroso, queima, dói, sangra, mas precisamos enfrentar e tirar aquilo que é contra nós.

Até que ponto, quando discutimos o problema das crianças que saem da escola, enfrentamos a questão de como a relação entre aluno negro e professora negra reflete a dificuldade de se lidar com a problemática do negro e de se ter uma identidade, num país onde as famílias negras não falam sobre o preconceito, não falam sobre as suas dificuldades, não falam no preconceito que têm do batuque que assistem no Rio Grande do Sul, na macumba que frequentam no Rio de Janeiro, ou no candomblé de que participam em Salvador? Até que ponto podemos entender uma *ialorixá** que tem toda uma identidade construída e diz "não, a minha religião é a católica-apostólica-romana. Candomblé é uma seita, eu não posso ver o candomblé como uma religião, porque no candomblé a gente vive o dia a dia".

Constatamos, de repente, que temos introjetado o tal mito da democracia racial, o tal mito da ciência ocidental cristã que faz com que cada um de nós tenha uma dificuldade enorme de enfrentar a realidade de valores diferentes.

O trabalho que desenvolvi na minha tese foi exatamente a busca de valores que pudessem servir à reconstrução e à efetivação de uma identidade negra brasileira. Isso, vendo o negro não como cor de pele, mas como cultura, como uma maneira de ver o mundo, de entender a vida, de pensar; não como um simples problema epidérmico, mas que está profundamente ligado a uma reformulação de valores que não atinge única e exclusivamente a este país, mas que atende a uma renovação de valores do mundo ocidental cristão, porque esses valores que estão aí não acabaram com a fome, não acabaram com a guerra, não acabaram com o racismo, não acabaram com a discriminação racial, não acabaram com as dificuldades que o homem tem como pessoa.

E o que é a identidade? É a construção que cada um faz de si mesmo como pessoa. Então isso não vai ser nunca igual, porque isso é contextual, e está ligado à situação de cada um. É uma forma de se buscar nos valores negros uma nova idéia de pessoa.

Se utilizarmos a palavra "sociabilização" como a *viabilidade da criança se integrar ao meio, sendo sujeito e não objeto, o que ocorre com a criança negra?*

É lógico que a "sociabilização" não começa na escola. Por que temos 50% das crianças do Rio de Janeiro reprovadas ainda na 1ª série do 1º grau, após 20 anos de trabalho? Os problemas não são só pedagógicos. Os problemas são psicológicos. O problema é a rejeição que sentimos quando entramos em qualquer lugar onde somos as únicas pessoas negras e todos nos olham se perguntando: "o que é que essa neguinha está fazendo aqui?" Temos que ter a noção de que, para se assumir uma identidade, é preciso pensar na criança, em geral, e na criança negra, em particular. Na alienação das crianças e na alienação da criança negra que está fora do contexto cultural dela. É preciso exorcizar esses fantasmas do complexo de inferioridade do brasileiro, aliás existente em toda a América Latina.

No Capítulo II de minha tese, sobre "Axé e vida", onde trato do problema da fé religiosa, em seu depoimento Turner (1985, apud Lopes, 1985) pergunta: "por que é que o pessoal de terreiro tem mais segurança?" Porque dentro do terreiro encontramos uma identidade assegurada pela relação social e pela confirmação espiritual (o que não elimina, entretanto, determinados problemas psicológicos). Apesar de não serem suficientes, estas vivências já nos dão um sentido de afirmação própria como pessoa — "eu pertencço a um determinado grupo e tenho um determinado referencial" — porque fora daí, negro no Brasil fica sem referencial. O que é ser negro? É consciência coletiva de estar no mundo. O que é ser um negro? É consciência individual de cada um no mundo. Quando você pertence a um determinado terreiro, a uma determinada família, você está numa Angola, você está no Gegê. Você tem uma base efetiva de referência que lhe dá, inclusive, fé em você. Você pode fazer, você pode construir. É a consciência individual. Entretanto é preciso pensar no coletivo! Mas o que tem acontecido nos últimos anos? Henrique Cunha¹ lembrou das pesquisas que fizemos nos anos 70 e que repetimos nos anos 80. É uma tática desta sociedade contraditória que nega a cada um de nós e que nos leva, para nos afirmarmos, a aceitar esta negação; que manipula nossos próprios conhecimentos, permitindo que certas pessoas da comunidade negra consigam ocupar posição de destaque e que depois sejam tranqüilamente queimadas, arquivadas e postas de lado, juntamente com seus conhecimentos, suas idéias e propostas de mudança.

É a própria comunidade sendo profundamente usada e manipulada para se dividir. Quando um negro ascende socialmente, ou consegue desenvolver algum tipo de trabalho, começam logo os problemas: embranqueceu, é burguês, é de classe média, não se relaciona mais com os negros pobres, perdeu a sua autenticidade, agora só se baseia na sua tese...

* Mãe-de-Santo. Nota da Redação.

¹ Ver comunicação "A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança", p. 51.

Quem vai dirigir esse processo de transformação junto com os elementos que governam, que são minoria, sim, mas que mantêm o poder nesse país? Como? Tendo as mesmas armas que eles. E como é que podemos ter as mesmas armas? Para transformar temos que estar no campo de luta, não se muda uma estratégia de guerra sem estar nela. E o que está acontecendo com os negros nesse país? Estamos aliados. O máximo que conseguimos é assessorias. Assessoria, assessora, não decide. E nós temos que decidir. Identidade implica em poder de decisão, "eu decido a minha vida, eu decido o meu destino. Eu assumo tranqüilamente o que eu digo, o que eu faço, o que eu falo e as conseqüências disso"; isso é insurgência diária, do dia a dia, é a prática contínua de olhar o mundo e enfrentar o outro sem medo do outro. Mas nós vivemos como cultura oprimida, sob a égide do medo. O negro no Brasil, e no mundo inteiro vive perseguido e como representamos ameaça, somos ceifados de todas as maneiras. Todo problema de negro é problema de polícia, é problema de vida ou de morte. Somos continuamente postos à prova e a nossa fragilidade é tamanha que quando se alcançam determinadas posições — como a direção de uma escola, a direção de um projeto — começam a apostar contra. Então, como é que podemos evitar que essas coisas aconteçam? Assumindo uma identidade, sim, que é variada, que é plural e que não é um problema exclusivamente de negros, é um problema de Brasil, e do Terceiro Mundo. É problema de todos aqueles que pensam numa transformação social efetiva, numa reformulação de valores que possam estabelecer uma relação mais digna de vida para o ser humano. E para isto, acho que está faltando muito. (Ontem nós tivemos uma conversa com os companheiros do Movimento até quase 2:00 horas da manhã, sobre a própria dificuldade de sociabilidade num encontro como esse. Onde estão os nossos valores de pessoas? Que diabo de identidade de negro é essa onde a maioria das pessoas se agride? Por que, se estamos trabalhando juntos, com os mesmos objetivos?).

Lidar com as diferenças é difícilimo e lidar com identidade é ter noção de que somos diferentes, e de que dentro dessa diferença temos objetivos comuns e que só faz sentido lutar se se tem um projeto de vida que leve a uma construção comum. Então, a identidade se constrói nessa relação individual e social. Se nosso projeto social é comum, nosso individual não tem que, obrigatoriamente, ser o mesmo. Então eu posso pertencer ao terreiro de candomblé, mas posso me relacionar com a Vera Triunfo, da Pastoral, posso me relacionar com o meu querido amigo e companheiro de luta, Santana, Pastor da Igreja Metodista, e posso me relacionar com o professor Borges, da USP, com a Regina, da Fundação Carlos Chagas, se nós estamos indo numa mesma direção. Tenho, porém, que estar alerta, porque é o negro que tem que cuidar dos seus interesses. Não cabe ao outro verificar se a identidade do negro está sendo desvirtuada, deteriorada ou vilipendiada. Temos que



assumir a nossa própria voz, o negro tem que falar por si mesmo. Ainda não chegou a hora de darmos um basta nessa história de falarem por nós, o que pensamos, o que sentimos. Mas isso acontecerá naturalmente, normalmente, numa evolução e num aumento de poder, de poder de ciência, poder de decisão, poder econômico-financeiro, poder de publicar e poder de não permitir que este processo reverta. O Movimento Negro, e cada um de nós, em particular, tem que assumir uma identidade de negro brasileiro, construída segundo as nossas próprias circunstâncias históricas e sociais, e que implica em contradições enormes, mas que é uma busca constante de um encontro de cada um consigo mesmo e com uma luta que considere digna.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LOPES, H.T. *Implicações para a moral social brasileira do ideal de pessoa humana na cultura negra (o negro no espelho)*. Rio de Janeiro, 1985. (Tese dout. Universidade Gama Filho)

A CRIANÇA NEGRA: IDENTIDADE ÉTNICA E SOCIALIZAÇÃO

João Baptista Borges Pereira
Da Universidade de São Paulo

A

construção social da identidade individual é um processo múltiplo. Talvez se possa afirmar, de forma um tanto esquemática, que a personalidade, à medida que vai se formando em um sistema de relações sociais, vai, progressivamente, *sintetizando* numa *configuração total*, nem sempre livre de contradições, um conjunto de identidades particulares: a identidade sexual, a identidade etária, a identidade geográfica (urbano-rural, interior-capital, regional), a identidade de classe, a identidade étnica particular (típica de países racialmente compósitos) e, finalmente, como se constituindo no contexto maior desse mosaico de identidades parciais, a identidade nacional, quase sempre construída à base de características étnicas. Em síntese, as identidades parciais ou particulares são expressões textuais de uma expressão contextual, que é uma identidade mais abrangente, quase sempre exibindo ou impondo seu caráter hegemônico em relação às textuais.

Essa hegemonia mostra-se não só no plano sócio-político como também no nível teórico-metodológico, pois a não ser em alguns estudos etnológicos, registra-se a tendência a minimizar teoricamente essas identidades parciais, em benefício das identidades montadas a partir da etnia, da classe, da nação.

O caráter dinâmico da identidade não diz respeito apenas a sua construção histórico-social, pois expressa-se, também, quando se caracteriza a identi-

dade como espécie de complexo de facetas virtuais que vão se atualizando na teia de relações sociais, a partir de sua manipulação por parte de seu portador, ou dos agentes sociais, sempre em função do contexto ou da situação em que se encontram ou com os quais interagem. Assim, as identidades parciais permanecem nos limites da virtualidade e só são acionadas quando a situação provoca a sua atualização. Tudo funciona como se pudesse aplicar a esta dinâmica a teoria de R. Linton funciona como a respeito da reativação de status virtuais. Para esse autor, em texto esquecido, o ser social pode ser conceituado como um complexo de status-parciais latentes que são reativados e desativados de acordo com a situação e os desafios que é obrigado a enfrentar em sua prática social, cotidiana ou não (Linton, 1967).

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está indissolivelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*. Daí poder-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sócio-cultural, ou numa linguagem mais filosófica, dentro dos ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade a que pertence. Em tal modelo, cabe desde o adestramento técnico dos educandos para atender demandas da estrutura social (principalmente, ocupacional), até o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou auto-representação.

É de conhecimento comum que a socialização em sociedades complexas, como a brasileira, se dá de forma espontânea e sistemática. A espontânea, como se sabe, apanha o indivíduo ao nascer e o envolve até a morte. As agências corriqueiramente citadas como responsáveis por esse processo socializador confundem-se com os chamados grupos primários em diferentes graus de institucionalização e, às vezes, com distintas metas sociais (grupos familiar, vicinal, lúdico, de trabalho, *gang* etc.). A essa relação de grupos são costumeiramente incluídos, também, desde as agências tradicionais formadoras de opinião, como, por exemplo, a igreja e a imprensa, até os mais persuasivos e modernos mecanismos de comunicação social, como o cinema, o rádio e a televisão, que influenciam e moldam pessoas e grupos sociais atuando tanto em ambientes fechados como em locais públicos. Para usar uma expressão, ao mesmo tempo tipológica e simbólica, tais mecanismos estão presentes tanto na *casa* como na *rua*.

A socialização sistemática, que tem na escola a sua agência nuclear, alcança o indivíduo em certas faixas etárias, pré-estabelecendo o nível e o tempo máximo de escolaridade a que pode atingir. Todavia, sabe-se que, na prática, tanto o grau de escolaridade como o tempo em que um indivíduo permanece na escola estão condicionados à questão de ordem econômica. São essas mesmas condições econômicas que podem bloquear ou desbloquear a passagem do indivíduo do plano da socialização espontânea para o da sistemática. Isto é, o próprio acesso à escola é determinado, em última instância, pelas características

sócio-econômicas do grupo de onde provém o virtual educando.

A exemplo do que ocorre com todos os membros da população brasileira, o negro está submetido a esse complexo mecanismo construtor, definidor e manipulador de identidades. Porém, sobrepondo-se a todas as questões, as ligadas à classe, à cor (ou raça) e à nacionalidade ganham presença mais nítida nesse processo, levando a interrogações como esta: de que maneira, o grupo negro, com características específicas de cor e de raça, às vezes até de cultura, já internamente estratificado pelo sistema de classes, pode construir a sua identidade de segmento diferenciado em relação ao restante da população nacional, sem comprometer a sua identidade de brasileiro moldada mais próximo do modelo branco? Esse é o ciclo onde se enroscam tanto a prática sócio-política do grupo como as reflexões sobre a própria questão, levadas a efeito por estudiosos. No fundo, tal interrogação reduz-se à complexa questão de identificar o que é ser negro no Brasil nos dias atuais (Pereira, 1983b) e de se explicar a maneira pela qual atuam os mecanismos socializadores em relação ao grupo e de que forma o grupo age em relação a esses mecanismos. Isto é, como se relacionam o grupo negro e os mecanismos de socialização que a sociedade brasileira manipula para fabricar as identidades individuais e grupais.

A socialização da criança negra

Preliminarmente, é preciso ressaltar o óbvio: que a criança negra, enquanto criança, tem no seu componente de identidade, a identidade de sua faixa etária. Todavia, a exemplo do que ocorre com a mulher, certamente num grau mais acentuado, a literatura científica sobre o negro não se tem detido nesta questão. Metodologicamente, a criança tem sido negligenciada pela reflexão científica sobre o grupo negro no Brasil. Por isso, à falta de dados empíricos fornecidos por pesquisas cientificamente sistematizadas, resta como alternativa tecer pelo menos duas ordens de considerações com base em certas evidências fáceis de serem detectadas. A primeira ordem de consideração é a de que as crianças negras (ou tidas como tais), por pertencerem às camadas mais carentes da população nacional, parecem constituir-se, percentualmente, no maior contingente de crianças abandonadas das grandes cidades brasileiras. Em termos de socialização, criança abandonada significa que a *rua* substitui a *casa* com toda a carga real e simbólica que esses dois termos polares indicam na função de preparar os indivíduos para viverem em sociedade. Não é preciso ter muita imaginação para se chegar a pelo menos três pontos nesta linha de reflexão: primeiro, é o de que, por ser economicamente desfavorecida, a criança negra abandonada ou semi-abandonada, padece de uma carência institucional ligada à falta do lar e tudo o que isto significa em ter-

mos de educação; segundo, é o de que esse discurso, ou essas reflexões, passam obrigatoriamente por problemas de famílias que têm seus arranjos organizatórios afetados, ou pelo menos condicionados, pela carência econômica externa que atinge larga parte da população brasileira, independentemente de sua origem étnica; finalmente, o terceiro ponto é o de que as crianças negras de rua são, de um lado, acuadas pelo preconceito e pela discriminação de raça e de classe que se reforçam mutuamente, minando, dessa maneira, suas tênues esperanças e alternativas de vida decente. Elas são vistas e tratadas com suspeita, como se constituíssem, naturalmente, o celeiro delinqüencial que irá amanhã aumentar a população encarcerada do país. Por outro lado, representadas através dessa perspectiva preconceituosa, reforçam com sua presença e comportamentos o estigma que integra a identidade do grupo negro entre nós.

A segunda ordem de considerações é de que dentre todos os grupos étnicos que compõem a sociedade plurirracial brasileira, o negro é o que apresenta menor índice de escolaridade¹. Isto significa, entre outras coisas, que a criança negra não tem tido a mesma *chance* de acesso à socialização sistemática, isto é, à escola, mesmo sem perder de vista que a rede de ensino básico é gratuita em todo o país.

Esse quadro é mais grave quando se passa para o nível da educação pré-escolar, considerada hoje pelos pedagogos como degrau indispensável para o êxito nos estudos posteriores.

Os estados, mesmo o de São Paulo, apresentam uma rede pré-escolar insuficiente face à demanda real e potencial². Portanto, o ingresso é fortemente seletivo a partir de múltiplos critérios. O vazio do Estado neste nível de ensino é preenchido pela rede particular, cuja mensalidade quase sempre é superior ao próprio custo do ensino universitário, graças ao grau de sofisticação que essas escolas exibem para atrair e prender uma clientela de classe média para cima. Obviamente, essa rede é duplamente seletiva em relação à criança negra: classe e raça. Cobra um preço que apenas aquelas raríssimas famílias negras que ascenderam a estratos médios da população podem pagar. Por isso, o grosso das crianças negras em idade pré-escolar fica à margem dessa educação por questão de ordem econômica. Depoimentos colhidos para este trabalho mostram que essas escolas, através de múltiplos subterfúgios (tão familiares aos negros economicamente mais bem sucedidos), dificultam, quando não impedem, o ingresso das crianças negras cujas famílias podem arcar com as responsabilidades financeiras dessa educação.

1 A população branca, com 58 milhões de indivíduos, tem 25% de analfabetos; os negros com 6 milhões, 50%, e os pardos, com 39 milhões, 46% (percentuais elaborados a partir do Censo de 1980).

2 O sucedâneo da escola pré-primária pública para crianças carentes com forte conotação assistencialista, seriam as creches e os parques infantis que, todavia, nunca foram levados a sério pelos órgãos estatais.

A escola e a identidade negra

Todos os autores que estudam a vida do negro no Brasil destacam a importância que esse segmento étnico vem atribuindo historicamente à educação escolarizada. Dentro do ideário do grupo, infiltra-se, como idéia forte, a mística nacional de que a escola — remédio miraculoso curador de todos os males — resolve todos os problemas: do indivíduo, do grupo, do país. Essa crença de que a escola é fator decisivo na melhoria das condições existenciais do negro, fundamenta as propostas concretas que, variando através do tempo e das classes, partem desse segmento racial. Até a década de 30, a imprensa negra, ela mesma com linguagem e com objetivos didáticos, exaltava a educação, não só como técnica de melhorar as condições materiais do grupo, como transmissora de padrões de comportamento típico de classe média ou de pequena burguesia branca. Depois de 30, embora esta última preocupação persista, passa a ser destacado mais o papel da escola no adestramento técnico para que os negros possam competir com êxito na sociedade de classes (Bastide, 1973b; Ferrara, 1987). Dependendo do nível de consciência política e crítica do indivíduo de cor e também de sua classe social, ganha relevo esta ou aquela função atribuída à educação sistemática. Em síntese, pode-se afirmar que nesse discurso do negro, ainda atual, a escola goza de grande prestígio como peça ideológica e instrumental do projeto de ascensão e integração sociais da população negra no Brasil.

Na atualidade, os setores do meio negro mais politizados e, portanto, mais críticos, dos quais o exemplo mais expressivo e recente é dado pelo Movimento Negro Unificado, procuram acrescentar mais uma terceira atribuição à escola: a de reforçar a identidade positiva do negro enquanto grupo etnicamente singularizado dentro da sociedade plurirracial brasileira (Pereira, 1982). Essa nova exigência endereçada à instituição não descarta os demais papéis que lhe cabe desempenhar, mas coloca em realce a responsabilidade que a escola brasileira tem de assumir a especificidade étnica do grupo. Examinados dentro de um contexto mais amplo de estratégia de luta do segmento racial, os movimentos sociais de vanguarda do meio negro procuram instrumentalizar a escola, tentando colocá-la, de forma detacada, a serviço da formulação e difusão de uma cultura de resistência negra no país. Essa cultura, que se expressa no discurso político de tais movimentos, tem como um de seus objetivos centrais, a redefinição, num sentido positivo, da identidade do negro, tirando-a, inclusive, do emaranhado de ambigüidade a que está submetida. Tenta-se alcançar esse objetivo através de duplo processo, que se completam: de um lado, luta-se pela recuperação dos valores e dos feitos de negros para transformá-los em expressões positivas da cultura nacional e dar-lhes visibilidade histórica na vida do país. De outro lado, procura-se “limpar” a representação estereotipada negativa de negro que, desde sempre, está em circulação na sociedade bra-

sileira, através do combate sistemático aos estigmas que alimentam e justificam as manifestações preconceituosas e discriminatórias contra o grupo.

No discurso, relativamente consensual, corrente no meio negro mais crítico, parte-se do princípio, nem sempre explicitado, de que a identidade negra é algo ao mesmo tempo deteriorado, estigmatizado e fragmentado. Essa característica de identidade que coloca o comportamento e a auto-imagem do negro numa espécie de movimento pendular, cria a figura tão difundida, aceita e dramática do negro dividido — um indivíduo ambivalente em termos de sua origem, de sua classe, de sua tonalidade de cor, e, acima de tudo, em termos de dois pólos a atraí-lo por diferentes razões, o mundo dos negros e o mundo dos brancos. Há um processo histórico responsável pela fabricação dessa identidade que usa como matéria-prima principal toda aquela estereotipia estigmatizadora sobre a qual já se falou, e que constitui um dos componentes da socialização do negro desde tenra idade. Engajados nesse processo — histórico e atual — estão todos os meios informais de socialização, desde os tradicionais — o folclore (Fernandes, 1972); o cordel (Moura, 1976); as literaturas científica (Lima, 1984), ficcional (Bastide, 1973a, Queiroz Jr., 1975), e de viajantes (Leite, 1986); o teatro (Mendes, 1982); a imprensa (Schwarcz, 1987); a igreja (Ribeiro, 1956; Amorim, 1986; Valente, s.d.) —, até os modernos meios de comunicação — a tevê (Couceiro, 1983), o cinema e a radiodifusão (Pereira, 1983a). Em conjunto, esses mecanismos modeladores de opinião pública e do comportamento de indivíduos, de pequenos grupos e da grande massa atuam, explícita ou subliminarmente, na construção do que chamei de a figura do “negro caricatural”. Essa figura “é feita à base de estereótipos impregnados de alusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados à sua descategorização social e a sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinquente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com certas qualidades *positivas*, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como o preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco” (Pereira, 1967, p. 182).

A esses recursos socializadores cabe acrescentar a escola brasileira em seus vários níveis, principalmente nos graus iniciais.

No plano do relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, a instituição escolar reproduz em seu micro-mundo o esquema estrutural da relação brancos e negros da sociedade brasileira que, como se sabe, é uma relação de dominação-subordinação, ou seja, uma relação assimétrica entre dois grupos raciais. Neste ponto, longe de ser corretiva, a escola estimula, através de contactos diários e primários, a reprodução desse sistema não igualitário, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras e humilhantes para as quais não têm resposta, pois,

em geral, os pais não os preparam adequadamente para enfrentar situações desse tipo a não ser quando a situação se mostra incontornável (Barbosa, 1983).

Por sua vez, a mensagem que a escola transmite, reflete, sem maiores críticas, toda a estereotipia que circula na sociedade brasileira, desde que o negro aqui chegou e através da qual se constrói a imagem estigmatizada do negro até os dias atuais. Detecta-se essa estereotipia nos livros didáticos (Pinto, 1981), e para-didáticos, na literatura infantil de caráter fabulativo (Rosemberg, 1979), nas exposições orais de professores e até mesmo nos momentos lúdicos de convivência entre alunos, como por exemplo, nesta quadrinha ensinava pela professora de escola rural de São Paulo e cantada com entusiasmo e alegria pelos alunos — brancos e negros — perante o pesquisador: "Plantei pimentinha no meu quintal, nasceu uma negrinha de avental". Esta quadra fazia parte de uma cantiga permeada de expressões e símbolos logicamente identificados ao mundo dos brancos, como seres diáfanos, figuras angelicais, nuvens brancas, etc.

Além de reproduzir e reafirmar com insinuanças e adequados recursos didático-pedagógicos toda essa série de estereótipos negativos sobre o negro, a escola brasileira como que se fecha a possíveis influências corretivas dessa estereotipia. Tal influência poderia se fazer sentir através da revisão e legitimação da história do país, em que o negro — raça e cultura — surgisse como co-construtor de sua história, da história da nação e da identidade brasileira. Poderia, ainda, tal influência fazer-se através da adoção pela escola de uma literatura para-didática de autores negros que ajudassem a desnudar a iniquidade do sistema racial brasileiro (Bernd, 1987).

Conclusão: A escola e a alteridade étnica

Em linhas gerais, o que foi acima escrito reproduz o diagnóstico que os movimentos negros de vanguarda fazem da escola. Esse diagnóstico representa a crítica preliminar que justificaria a reivindicação de uma nova educação sistemática que viria reverter esse quadro em benefício do negro.

Como o sistema pedagógico reagiria a essas reivindicações históricas e atuais dos negros? Tudo leva a crer que, enquanto tais reivindicações tocarem direta ou indiretamente em questões de classe, serão ou continuarão sendo atendidas pela escola, pública ou não, dentro de progressiva melhoria de padrão de vida de toda a população, independentemente de suas qualificações étnicas. Assim, o acesso à escola de populações carentes beneficiará diretamente a massa negra que constitui, como se sabe, o grosso dessa população. O adestramento técnico do educando para viver numa ordem social competitiva, bem como, a posse de bens simbólicos e o inculca-

mento de elementos culturais de sociedades urbano-industriais, confundidos com valores de classe e tão valorizados por extensas camadas da população brasileira, continuarão, indistintamente, sendo estendidos aos negros enquanto componentes da clientela escolar. A desestigmatização da imagem de negro, processo que se situa ambigüamente nos domínios de classe e de raça, já apresenta algumas dificuldades, pois, depende de um projeto, em larga medida, mais sistemático de crítica da escola sobre si mesma. Tal crítica, de teor programático, envolve, entre outras coisas, uma revisão de toda a mensagem onde aparece a figura do negro (o livro didático, de história etc.) até a colocação em pé de igualdade com autores consagrados pela nossa literatura daqueles que se situam no chamado campo da contraliteratura marginal. De outro lado, é preciso reconhecer que o processo de desestigmatização tende a ser estimulado no âmbito escolar na medida em que as denúncias da iniquidade da escola brasileira em relação ao negro têm conseguido sensibilizar, cada vez mais, um professorado socialmente mais responsável. Esse processo pode ser ainda estimulado na medida em que a sociedade nacional tende a eliminar todas aquelas evidências que possam comprometer o mito da "democracia racial".

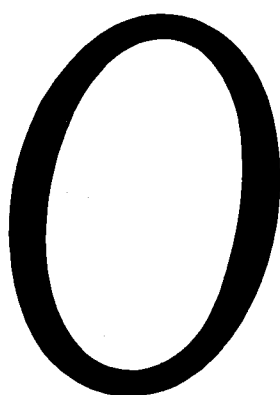
Se as reivindicações ligadas à classe encontram menor resistência, ou se diluem numa problemática geral da sociedade mais ampla, o mesmo poderá não ocorrer com relação àquelas decalcadas mais diretamente em questões de raça e de cultura que, em conjunto compõem o que se convencionou chamar de *identidade étnica*. Em primeiro lugar, porque admitir identidades específicas de grupos étnicos, como o negro, é admitir a existência de problema racial no país, o que contraria a tese ou o mito da democracia racial, valor supremo de nosso modelo de convivência pluriétnica. Em segundo lugar, porque o Estado Brasileiro tem sido o guardião da integridade cultural do país, o que significa que o Estado é, ao mesmo tempo, formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro. Essa política — que mistura integração cultural com preservação de nacionalidade e até com segurança nacional — inibe, quando não anula, qualquer tentativa de cultivo de alteridades culturais ou étnicas. A escola tem sido um dos grandes mecanismos com os quais o Estado expressa e executa essa política, como se pode verificar pelas tentativas frustradas de grupos de imigrantes estrangeiros de implantação e consolidação de escolas étnicas no país (Schrader, 1986). Dentro dessa ideologia e dessa política assimilacionistas a serviço do Estado (não, necessariamente, do povo), todas as agências responsáveis pelo processo de socialização espontânea ou sistemática, deverão compor obrigatoriamente as peças de uma máquina encarregada de fabricar, acima de tudo, a identidade abrangente e hegemônica, que é a identidade de brasileiro, sem adjetivos étnicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, N.F.M. de. *O Mormons em Alagoas: religião e relações raciais*. São Paulo, FFLCH/USP — CER, 1986.
- BARBOSA, I.M.F. *Socialização e relações raciais: um estudo de famílias negras em Campinas*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983 (Antropologia, 5)
- BASTIDE, R. Estereótipos de negros através da literatura brasileira. In: ESTUDOS afro-brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973a. p. 113-28.
- . A imprensa negra do Estado de São Paulo. In: ESTUDOS Afro-Brasileiros. São Paulo, Perspectiva, 1973b. p. 129-58.
- BERND, Z. *Vozes negras na poesia brasileira: contraponto com a poesia francesa no Caribe*. São Paulo, 1987. (Tese Dout. USP)
- BÔOKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- COUCEIRO, S.M. *O negro na televisão de São Paulo: um estudo de relações raciais*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia, 3)
- FERNANDES, F. Religião e folclore. In: O NEGRO no mundo dos brancos. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. p. 201-39.
- FERRARA, M. N. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo, FFLCH/USP, 1987. (Antropologia, 15)
- IBGE. *Censo demográfico-1980-Brasil*. Rio de Janeiro, 1981.
- LEITE, I.B. *Negros e viajantes em Minas Gerais (séc. XIX)*. São Paulo, 1986. (Tese Dout. USP)
- LIMA, S.M.C. de. *Mulher e família negras: realidade e representação na obra de Nina Rodrigues*. São Paulo, 1984. (Tese Dout. ECA/USP)
- LINTON, R. *Personalidade e Cultura*. São Paulo, Mestre Jou, 1967.
- LOPES, A. (org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MENDES, M.G. *A personagem negra no teatro brasileiro*. São Paulo, Ática, 1982.
- MOURA, C. *O preconceito de cor na literatura de cordel*. São Paulo, Resenha Universitária, 1976.
- PEREIRA, J.B.B. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 34(10):1286-94, 1982.
- . Comunicação e representação étnica. In: COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE, São Paulo, Cortez, 1983a.
- . *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1967. p. 181-2.
- . Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, São Paulo, (26):93-105, 1983b.
- PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. (Dissert. Mestr. FFLCH/USP.)
- QUEIROZ JR., T. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo, Ática, 1975.
- RIBEIRO, R. *Religião e relações raciais*. Rio de Janeiro, MEC, 1956.
- ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. *Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.*, São Paulo, 12 (3/4), jul./dez. 1979.
- SCHRADER, A. Minorias étnicas na política educacional brasileira: escolas estrangeiras nos anos 30 e 70. *Revista de Antropologia*, São Paulo, (29):99-112, 1986.
- SCHWARCZ, L.M. *Retrato em branco e negro — jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo, Cia. de Letras, 1987.
- VALENTE, A.L.E.F. *O negro na igreja católica* (Título provisório da Tese de Doutorado em fase final).

IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Maria de Lourdes Teodoro
Da Universidade de Brasília



O primeiro aspecto do conceito identidade é a relação que ele pressupõe entre dois termos: sejam dois indivíduos, duas sociedades, duas ou mais culturas. Na constituição de uma identidade integrada é sabido que compreender-se, compreender sua própria identidade, compreender o outro, conhecer a identidade do mundo exterior e ser compreendido, isto é, ter uma identidade conhecida e reconhecida formam uma só configuração.

Assim, a configuração da identidade de um grupo étnico só surge na sua relação e confrontação com outro ou outros grupos étnicos.

O século XX tem visto o ressurgimento das identidades étnicas como uma resposta de grupos dominados a situações de opressão. Poderíamos lembrar os casos da Índia, da Espanha, do Brasil. Nesses casos, a afirmação da identidade passa por um aprofundamento teórico e prático da especificidade de cada um.

O conjunto de valores culturais, o sistema simbólico e o pacto semântico resultantes são elementos indicadores da diferença cultural, mobilizados no processo de afirmação da identidade. De um modo geral, as características raciais são invocadas nos contextos em que o grupo vê negada, também, sua condição humana ou a vê desvalorizada por um outro grupo étnico.

Um grupo étnico só é efetivamente valorizado quando passa a usufruir dos mesmos direitos civis (acesso a emprego, moradia, educação, saúde e posse da terra) dos demais grupos em presença, além de ter seus aspectos físicos e culturais tratados com igualdade. Em uma sociedade estratificada em clas-

ses, tal grupo deve estar proporcionalmente representado em todas as classes sociais. No mercado de trabalho, tal grupo deverá estar representado desde a mais alta até a mais baixa hierarquia, como ocorrerá com os demais grupos. Quando ele está representado, sobretudo, na classe baixa, este fato identifica sua situação de marginalização, como ocorre com o grupo negro no Brasil. Nessa situação, a marginalização costuma se refletir em todas as esferas da organização social: na educação, nos meios de comunicação de massas, na linguagem (visual e sonora), na literatura etc. Um exemplo extremo das consequências da marginalização de um grupo étnico é o caso da África do Sul.

A ideologia, a religião, a música, a dança, a moda, os hábitos alimentares, a concepção de beleza, as cerimônias fúnebres, os rituais de casamento, os conceitos históricos de origem (mitos, lendas ou personagens reais) são alguns elementos mobilizados em um processo de identificação cultural.

Em uma cultura multi ou pluri-étnica, esses fatores sofrem variações de um grupo a outro. Mas, se esses grupos têm em comum o espaço territorial de uma nação, vivem conforme as leis de um mesmo Estado, regidos pelas mesmas instituições políticas, tais diferenças não lhes devem impedir a prática de sua especificidade cultural, pois tal impedimento equivaleria à sua inferiorização criando-lhes problemas de identidade, cujas consequências ameaçariam o equilíbrio do próprio Estado, já que reduziria a capacidade de produção e de realização individual dos seus cidadãos.

A soma das identidades individuais forma, dentro de um contexto determinado, a identidade cultural de um grupo étnico ou de uma sociedade. Ela se transmite pela cultura, pelo ensino, pela educação. Daí a necessidade do sistema educacional levar em conta as diversidades que compõem uma mesma cultura a fim de não criar problemas de ordem psicológica nos educandos.

Todos queremos ser aceitos e precisamos no sentir aceitos pela sociedade. O sentimento de rejeição decorrente de um sistema educacional discriminatório é um dos dados relevantes da evasão escolar que nunca é levado em conta em um país como o Brasil, pois a ideologia dominante, internalizada pelos professores, não é sensível às diferenças no sentido de respeitá-las, mas apenas no sentido de apontá-las como "perigosas" ou "lamentáveis" para o seu ideal de cultura.

As reformas na educação, observa o crítico literário Antônio Cândido, não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, conclui ele. A educação pode, contudo, ser a ponta-de-lança da transformação social.

Sendo a educação a técnica privilegiada para a transmissão de valores culturais, é fundamental para

a identidade nacional que ela respeite a riqueza que caracteriza o país, através da contribuição de seus vários grupos étnicos.

Nos países em que o tráfico da mão-de-obra fez do negro um dos componentes da população, este enfrenta dificuldades específicas no processo de afirmação da sua identidade. Tais dificuldades diferem das encontradas nesse campo pelo africano, pelo europeu, pelo asiático etc. Todavia, sabe-se que todos os europeus não se consideram iguais por pertencerem à raça branca, nem tampouco, todos os africanos se consideram iguais por pertencerem à raça negra ou ao tipo árabe, assim como os asiáticos não se descrevem como iguais por uma generalização de ordem racial. É a cultura (com o seu sistema de valores, sua língua, sua educação) que manifesta, para si e para os outros, suas especificidades.

No contexto nacional, as diferenças regionais da cultura brasileira — bem como as diferenças étnicas, fenotípicas, religiosas etc. — condicionam as relações sociais e vazam o sistema de valores da cultura brasileira. Todavia, se vemos atualmente, em diferentes regiões do país, negros, índios e amarelos organizarem o discurso sobre sua própria identidade e reivindicarem sua especificidade de grupo étnico-cultural, tal elaboração decorre muito mais da opressão de que é vítima a diferença, em relação ao padrão dominante, do que da consciência de constituírem uma cultura a parte.

Identidade e Educação

Desde a nossa mais tenra idade, nós nos afirmamos como seres humanos porque ao nosso redor, outras pessoas — nossos semelhantes — agem e servem de modelo para nossa própria formação. Em função do processo de formação de sua personalidade, o indivíduo tornar-se-á sujeito: compreenderá em que e porque ele é como os demais ou difere dos demais membros de sua sociedade. Ele formará seu espírito crítico e inaugurará sua capacidade de desejar e de reivindicar seus direitos de cidadão, simultaneamente ao reconhecimento do outro. Para o indivíduo em idade escolar essa relação é capital. A escola não poderá reconhecê-lo, admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que o indivíduo seja plenamente o sujeito de sua história individual e de seu desempenho social, se esse indivíduo não recebe (dentro do conteúdo da educação) os meios para realizar sua identificação positiva consigo mesmo e com sua cultura.

A afirmação do ser humano é, portanto, um fenômeno sócio-cultural. É o contexto sócio-cultural (família, rua, bairro, escola, livros didáticos, meios de comunicação de massa) o responsável pelo processo de identificação. Logicamente, diferenças raciais, étnicas, fenotípicas e regionais não podem, ou não devem, impedir a realização da identificação positiva com a cultura nacional.

Os grupos étnicos marginalizados no contexto brasileiro (não dispondo de um espaço físico aglomera-

rador de sua identidade étnica) tenderão a “resolver” o impasse resultante da negação de alguns de seus valores fundamentais, projetando-se no modelo cultural dominante. Entretanto, as crianças desses grupos, sem estrutura psicológica para tal mecanismo de adaptação, tenderão a abandonar o campo de repressão de sua imagem (física e simbólica) — a *escola* — e serão freqüentemente consideradas “especiais” e/ou “excepcionais”, negativamente falando. Por um processo negador de certos valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de modo totalmente negativo para a cultura brasileira, em geral, perdendo o sentido de sua função específica que é a de formar cidadãos plenos, isto é, conscientes de seus direitos e deveres no seio da sociedade. Por um tal desvio, ela formará fatalmente identidades individuais desequilibradas. No caso brasileiro, respeitar a diferença significa preservá-la e promovê-la como parte integrante e fundamental de um conjunto positivo de valores.

Trabalhar com as Diferenças

Um país que conhece a colonização, se conhece primeiro no discurso do outro, do colonizador. É ao dizer *não* à imagem que lhe propõe o colonizador que ele inicia seu próprio discurso sobre si mesmo e, automaticamente, sobre o outro. E só quando é ouvido e reconhecido em sua diferença, estabelecida de seu próprio ponto de vista, é que realmente sua identidade vai tomando forma e transparecendo em sua especificidade. (o Modernismo brasileiro é, nesse sentido, o marco maior da identidade brasileira). Essa relação é semelhante entre dominantes e dominados. Assim, nós negros, nos conhecemos primeiro no discurso do branco, e só quando percebemos o modo como tal sistema nos exclui é que dizemos *não* a ele e iniciamos o conhecimento de nós mesmos, de nosso próprio ponto de vista.

Entre nós, as diferenças têm sido admitidas na proporção exata em que são inferiorizadas por meios, às vezes, mais requintados, às vezes, abertamente etnocêntricos. O etnocentrismo em um país formado por vários grupos étnicos é negador da identidade nacional. Vindo dos grupos dominados ele tem significado a única forma de organizar uma luta pela sobrevivência do grupo em questão. Vindo da elite, ele tem significado uma das formas com que o grupo dominante assegura a manutenção do *status quo* e impede a realização da democracia brasileira.

A Propósito do Pacto Semântico

A semântica geral, estuda as relações entre as palavras e as coisas, isto é, entre a linguagem, o pensamento e a conduta; ela procura estabelecer os princípios de tais relações.

Os valores culturais formam a estrutura social em suas bases materiais, éticas e espirituais. O siste-

ma simbólico revela a organização de tais valores no sentido unificador onde — através da linguagem gestual, visual, sonora (escrita e falada) — ficam estabelecidas maneiras de ver o mundo e de estar nele. Daí, resulta a exteriorização do pacto semântico, isto é, a maneira pela qual nos identificamos ou não com os valores culturais humanos.

No estudo da gramática, pensar a expressão é a última fase de trabalho. Na experiência individual, só a maturidade, a especialização, o hábito de recepção crítica levam o indivíduo a refletir sobre a linguagem que absorve em casa, na escola ou através dos meios de comunicação de massa. Daí, uma certa normalidade que consiste na aberração de um indivíduo ter preconceitos negativos contra si mesmo ou contra seu grupo étnico; é que, antes de mais nada, ele é um ser humano dentro do mesmo processo cultural do seu opressor. Ele participa do mesmo pacto semântico, até que se instale nele o espírito crítico e a necessidade de re-identificação. Assim, a força de um pacto semântico decorre não só de um conjunto dominante de valores culturais, mas também do reduzido hábito de pensar: de receber criticamente.

Independentemente do grau de escolaridade (pesquisador, estudante, universitário, analfabeto, criança, adolescente, adulto), os indivíduos se encontram nele e reproduzem o pacto semântico, sendo raros os que o questionam ao longo de suas vidas.

Nesse momento em que se quer repensar a nacionalidade — refazendo ou elaborando uma nova Constituição — é necessário pensar naqueles que compõem essa nacionalidade: não somos todos brancos. É necessário ter presente o fato de sermos vários grupos étnicos a constituir a nação brasileira.

O pacto semântico que caracteriza nossa nacionalidade tem que respeitar as diferenças e, desde o 1º grau, a criança tem o direito de ser vista e de ser levada a ver-se como parte valorizadora desse todo, qualquer que seja sua característica física, qualquer que seja sua cor.

Para tanto, não é necessário que tenhamos quatro livros de História do Brasil: o dos indígenas, o dos brancos, o dos negros e o dos amarelos. Mas uma História do Brasil onde todos tenham seu peso na formação da nacionalidade. Os heróis negros precisam ser reconhecidos como heróis brasileiros, terem suas imagens físicas e seus feitos nos livros didáticos. Os heróis de cada um devem ser os heróis de todos. Nenhum povo afirma realmente sua identidade se essa afirmação não tiver densidade histórica.

Ao fazer uma palestra sobre identidade em Brasília, uma mãe colocava a dificuldade que enfrenta ao educar seu filho, buscando a construção de uma identidade positiva. A dificuldade maior se deve ao fato de que os valores transmitidos pela educação familiar são negados no contexto escolar e pelos meios de comunicação de massa. Ela dava o exemplo de uma redação que a criança devia fazer. Ela sugerira que ele escrevesse sobre Zumbi dos Palmares (herói da resistência e oposição à escravidão). A criança ar-

gumentava que seria inútil pois a professora não aceitaria. A mãe considerava que cada nova informação que dava à criança era como uma bomba colocada em seu bolso. Em termos nacionais esse tipo de problema não poderá encontrar a solução humana se as *secretarias de educação nos estados e municípios*, se o *Ministério da Educação* não se atribuírem a responsabilidade de transformar a realidade do nosso pacto semântico, assim como nos querem dentro de um certo pacto social.

Transformar nosso Pacto Semântico

Para concluir, lembro a importância do pacto semântico que decorre do conjunto de valores culturais e do sistema simbólico brasileiros.

A sociedade brasileira (incluindo negros e não negros) é extremamente conservadora e, como toda sociedade conservadora, detesta mudanças conscientemente orientadas. É necessário um esforço para aceitar o outro, para perceber que a identidade de cada um só tem a ganhar com a visão justa e respeitosa do outro. E em termos globais jamais saberemos que país é este enquanto quisermos fazer de conta que o Brasil é a Europa nos trópicos. Em termos de nacionalidade o que nos une é mais importante que o que nos separa.

Entre os fatores que enumeramos como elementos de identificação cultural, vamos retomar alguns, repensando nosso pacto semântico: concepção de beleza, conceitos históricos de origem e a língua.

Conceito de beleza

O pacto semântico brasileiro que inclua os valores dos diversos grupos étnicos como positivos deve se apoiar em material didático e pedagógico onde negros (morenos, mulatos, pardos, mestiços...), índios (mamelucos, cafuzos, mestiços...), amarelos (nisseis, mestiços...) e brancos (loiros, brancóides, mestiços, da terra...) tenham representadas suas imagens de brasileiros, na execução de todos os tipos de tarefa que nossa cultura, nossa civilização pressupõe e requer. Nas ilustrações dos livros didáticos, em todos os níveis (do maternal à universidade) e em todas as áreas do conhecimento (Comunicação e Expressão, Biologia, História, Português, Física, Química, Organização Social e Política Brasileira, Direito, Educação e Saúde, Psicologia etc.), a mulher — médica, doceira, cientista, pesquisadora, motorista, dentista, datilógrafa, babá, advogada, manequim, bibliotecária etc. — pode ser loira, negra, índia, amarela, branca, mulata etc.; e o homem — carpinteiro, dentista, advogado, jardineiro, motorista, garçon, office-boy, médico, lixeiro, contador, técnico de computador, programador visual, jornalista etc. — pode ser mulato, negro, amarelo, índio, branco, loiro etc.



Esse é um dos caminhos para alterar o padrão conservador do pacto semântico brasileiro onde, de maneira geral, as profissões, segundo o gênero (masculino, feminino), alimentam o machismo e, onde as profissões, segundo a cor, plantam e alimentam o racismo.

A criança deve ser conscientizada de suas possibilidades e a ela devem ser oferecidos os meios de mostrar suas potencialidades. Ela deve poder se identificar positivamente com outros brasileiros (semelhantes fisicamente) assim como se diferenciar dos demais, vendo-os todos como compatriotas e iguais. Ser igual aqui, significa ter *de fato* os mesmos direitos e deveres.

Para a realização desse projeto transformador da sociedade brasileira é necessário incentivar a produção da imagem positiva dos grupos, até aqui, excluídos da visão positiva da brasilidade. Reconhecer e utilizar o que já existe e que é objeto de pequenas edições de autores.

Não se justifica a representação da criança negra sempre caracterizada por seus lábios grossos, o nariz achatado exageradamente. Se um grupo étnico tem como características os lábios grossos ou o nariz achatado ou extremamente longo, isso não deve justificar a caricatura sistemática desses grupos. A caricatura e o deboche são nocivos para o surgimento da auto-valorização.

Conceitos históricos de origem

Quanto aos conceitos históricos de origem — sem falarmos no aspecto mítico-religioso — nos limitaremos à formação da sociedade brasileira.

Será preciso somar o trabalho dos historiadores (brancos e negros) empenhados em destacar o lugar do negro na história do Brasil; será preciso conhecer

os índios e os amarelos que se sobressaíram na luta de seus grupos étnicos, para se escrever a história do Brasil. Será preciso admitir que muitas vezes uns lutaram contra os outros na defesa de seus direitos e interesses. A lição de liberdade de cada grupo étnico deve se tornar a lição de liberdade do povo brasileiro.

Na essência de nossa origem histórica está, não a desigualdade racial, mas, a diferença racial. Esta deve ser mantida e respeitada pela vontade de transformação consciente.

Língua

Primeiro fator de unificação da população brasileira, nossa língua veio de Portugal, com toda a carga simbólica que a história daquele país lhe dera. Nós a incorporamos ao longo dos séculos sem muito espírito crítico. Do Galáico ao Português (do século XII ao XVI) a cultura portuguesa navegou muitos mares, submeteu alguns povos e submeteu-se a outros. Herdar essa língua é herdar suas abstrações, é dar vida às mesmas e saber o que temos em comum e o que nos separa. Marcar essa língua com nossa originalidade é aceitar conhecer essa originalidade: é nos sabermos negros, brancos, índios e amarelos e mudar a direção do leme, para descobrir a mesma América, o mesmo Brasil ao qual nós brasileiros podemos dar a dignidade de seu próprio rosto. Cabe-nos revolucionar a semântica e com ela o mercado de trabalho, a distribuição da renda, para não macaquearmos a semântica lusitana. Nossa língua é, por enquanto, exílio para muitos de nós.

Concluindo: nossa Constituição deve retratar nosso ideal de cultura, expresso em uma língua que queremos tornar efetivamente nossa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFRODIÁSPORA, Rio de Janeiro, Afrodiáspora, 2(3), 1983/84.
- BASSIT, A.Z.; CIAMPA, A.C. & COSTA, M.R. (org.) *Identidade: teoria e pesquisa*. São Paulo, EDUC, 1985. (Cadernos, PUC, 20)
- BRITES, O. A criança e a história que lhe é ensinada. *Revista Brasileira de História*, 5(10): mar./ago. 1985.
- CANDIDO, A. Literature and the rise of Brazilian national self-identity. *Luso-brazilian Review*, 5(1) jun. 1968.
- _____. A revolução de 1930 e a cultura *Novos Estudos — CEBRAP*, 2(4):27-36, abr. 1984.
- DEVEREUX, G. *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris, Flammarion, 1972.
- FLETCHER, Ph.R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 3(1) jan./jun. 1985.
- HABERLY, D.T. *Three sad races-racial identity and national consciousness in Brazilian literature*. Cambridge/Londres/New York/New Rochelle/Melbourne/Sidney, Cambridge University Press, 1983.
- HASENBALG, C.A. 1976: As desigualdades sociais revisitadas. 1979.mimeo. [Trabalho apresentado no III Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 17 a 19 de outubro de 1979.]
- JUNG, C.G. (Miscelânea). *El hombre y sus símbolos*. Madri, Aguilar, 1966.
- LARAIA, R. de B. *Cultura — um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- LEACH, E. *Cultura e comunicação: a lógica pela qual os símbolos estão ligados*. Uma introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- LEITE, D.M. *Caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos*. São Paulo, Ed. da USP, 1964. (Boletim de Psicologia, 230-7)
- LEVI-STRAUSS, C. *L'identité: Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Levi-Strauss (1974-1975)*. Paris, Grasset, 1977.
- MOTTA, C.G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): pontos de partida para uma revisão histórica*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1977.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *Programa de Ação*. Belo Horizonte, 1984.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO — D.F. Reflexão sobre o negro e a educação — 1º e 2º Graus. Brasília, Sindicato dos Professores do D.F., novembro, 1986.
- MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. (Ciências Sociais hoje; 2).
- OLIVEN, R.G. A elaboração de símbolos na cultura brasileira. *Revista de Antropologia*, (26):107-18, 1983.
- OMORUYI, O. The identity question in plural societies: findings from Guyana. *Sociologus*, 2:150-61, Alemanha, 1976.
- ORTIZ, R. *Mestiçagem e identidade nacional*. Centro de Estudos Afro-Asiáticos — CEEA, 1983. Mimeo. [Comunicação apresentada ao III Congresso Internacional da ALADAA. Mesa: Presença da África no Brasil].
- PAULUS, J. *A função simbólica e a linguagem*. Rio de Janeiro, Eldorado, Tijuca, São Paulo, Ed. da USP, 1975.
- PEREIRA, J.B.B. Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, (26):93-105, 1983.
- PIAGET, J. *Epistemologia et psychologie de l'identité*. Miscelânea. Paris, PUF, 1968.
- _____. & INHELDER, B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- PROJETO ZUMBI. *Debate: o negro e o sistema nacional de educação*. São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, Assessoria para Assuntos Afro-Brasileiros e Departamento de Artes e Ciências Humanas, 1984.
- RODRIGUES, J.H. *Aspirações nacionais: interpretação histórico-política*. 4. ed. rev. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.
- SANTOS, Y.Lh. dos & GRANERO, M.C.V.M. *A influência dos meios de comunicação e dos livros didáticos, geradores de uma visão estereotipada e preconceituosa dos negros e dos Índios do Brasil*. Rio de Janeiro, Centro de Estudos Afro-Asiáticos — CEEA, 1983. [Comunicação apresentada ao III Congresso Internacional da ALADAA. Mesa: Presença da África no Brasil-II/Educação alternativa e sociedade]
- SODRE, M. *A Máquina de Narciso* (Televisão, indivíduo e poder no Brasil). Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- SOUZA, N.S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Tendências, 4)
- ROUANET, S.P. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978. (Diagrama, 9)
- TAP, P. (Direção). *Identités collectives et changements sociaux: production et affirmation de l'identité*. Miscelânea, Toulouse, Privat, 1978.
- TEODORO, L. *Fricote: swing: ensaio sócio-antropológico em ritmo de jazz*. Brasília, Thesaurus, 1986.
- TEODORO, M. de L. *Identités antillaise et brésilienne à travers les oeuvres de Aimé Césaire et de Mário de Andrade*. Paris, Universidade da Sorbonne, 1984. (Tese para o doutoramento de 3º. Cycle em Literatura Comparada).
- _____. *Problématique de l'identité: Aimé Césaire — Mário de Andrade*. Paris, Universidade da Sorbonne, 1980. (Dissertação para o diploma de Estudos aprofundados)
- THEODORO, H. *Cultura, religião e identidade*. São Paulo, PUC, 1984. mimeo. Texto de apoio. [Curso de palestras e estudos "Conscientização da cultura afro-brasileira". São Paulo; IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros.]
- UNESCO. *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Miscelânea. Paris, UNESCO, 1981.

A INDECISÃO DOS PAIS FACE À PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA PELA CRIANÇA

**Henrique Cunha Jr.
Do Centro de Cultura
Afro-Brasileira Congada e da
Universidade São Paulo/
São Carlos — SP**

A

ruptura das linhas de análise da sociedade brasileira e proposições de abordagem das relações raciais ocorridas no Movimento Negro entre os anos 69 e 70, levou a uma postura de considerar as relações raciais como um conjunto de ações institucionalizadas e sistematizadas através do modelo de aparelho ideológico do Estado (Cunha Jr., 1980). Através desta percepção foi possível isolar, de certa maneira, um conjunto ideológico das relações raciais que perpassa todas as instituições brasileiras. Uma vez que as discriminações raciais passavam por um corpo ideológico, cumpria tentar entender a sua finalidade, formas de manifestação e conseqüências profundas. Neste sentido, no período de 1978-1981, organizou-se, em São Carlos,

um grupo de estudos na tentativa de melhor compreender a educação brasileira como um sistema ambíguo de exclusão dos afro-brasileiros da competição capitalista por postos de trabalhos qualificados e de melhor remuneração ou de moldagem da mentalidade dos resistentes às situações de conformismo racial. Este grupo de estudos era composto por membros do Centro Congada de São Carlos e do Grupo Gana de Araraquara, e que se tornaram alunos regulares ou especiais dos cursos de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Para o Movimento Negro, as duas preocupações básicas sobre educação referiam-se, até este período, aos currículos escolares, mais precisamente sobre os cursos de História, Geografia, Estudos Sociais e Língua Portuguesa, onde predomina um etnocentrismo branco-europeu (Documentos, 1975 e 1981); e sobre o reduzido número de não-brancos que concluem os diversos níveis de ensino.

Como os movimentos negros haviam elaborado um modelo explicativo da especificidade das lutas de classe no Brasil, onde a origem de classe associa-se à origem racial no processo de exploração de classes, a nossa reduzida participação no sistema educacional não se explicaria, apenas, através da pobreza. Para avançar neste sentido é que se procurou estudar os casos de evasão escolar, onde o componente econômico não era o determinante.

Embora tenha sido rica a experiência deste grupo de estudos e, dada sua contribuição significativa ao Movimento Negro na sua análise sobre educação, foram poucos os trabalhos escritos e preservados. Os conhecimentos acumulados sobre o assunto foram, porém, transmitidos oralmente, em palestras, debates, reuniões e seminários organizados pelo próprio Movimento Negro, a exemplo dos seminários sobre Negro e Educação em Porto Alegre, ou dos debates dos FECONEZUs, ou de reuniões de organizações não ligadas ao Movimento, como os Congressos Brasileiros de Educação — CBE¹.

Em consonância com tais preocupações a nível do conhecimento, e como militante do *Centro Congada* (preocupado em utilizar este conhecimento para intervir na realidade), realizamos a investigação objeto deste meu relato. Ela consistiu, essencialmente, na visita a famílias negras residindo em alguns bairros da cidade de São Carlos (SP) quando foram questionadas sobre sua percepção, ou não, da ocorrência de discriminação racial na escola e das vias de solução adotadas na orientação das crianças.

1 | Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação (novembro de 1984), Sociedade Recreativa Cultural Floresta Aurora, Porto Alegre (RS).

II Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação (novembro de 1985), Sociedade Recreativa Cultural Floresta Aurora, Porto Alegre (RS).

FECONEZU (Festival Comunitário Negro Zumbi), reunião anual promovida pelos grupos do Movimento Negro Paulista, desde 1978, no mês de novembro. Cidades onde foram realizados: Araraquara, Ribeirão Preto, São Carlos, Campinas, Piracicaba, São José dos Campos, Rio Claro, Limeira e Jundiaí.

Um Quadro Geral dos Atores em Presença

São Carlos é uma aglomeração urbana de 142.000 habitantes, do interior paulista, distando 230 km da Capital. Possui um grau apreciável de industrialização, oferecendo aproximadamente 15 mil postos de trabalho industrial, tendo um setor terciário bastante desenvolvido (IBGE, 1982; 1984). A cidade possui dois campus universitários e algumas escolas superiores isoladas, reunindo uma população superior a 10 mil pessoas ligadas à vida da universidade. O município possui um setor agrícola bastante desenvolvido, predominando, na atualidade, as culturas de cana e laranja, tendo sido, no passado, região de plantio de café.

Acreditamos que a população negra representa de 30% a 35% da população total residente no município. Dentre a população negra urbana de São Carlos, distinguimos três grupos diferenciados: velhos urbanos, urbanos da região, novos urbanos.

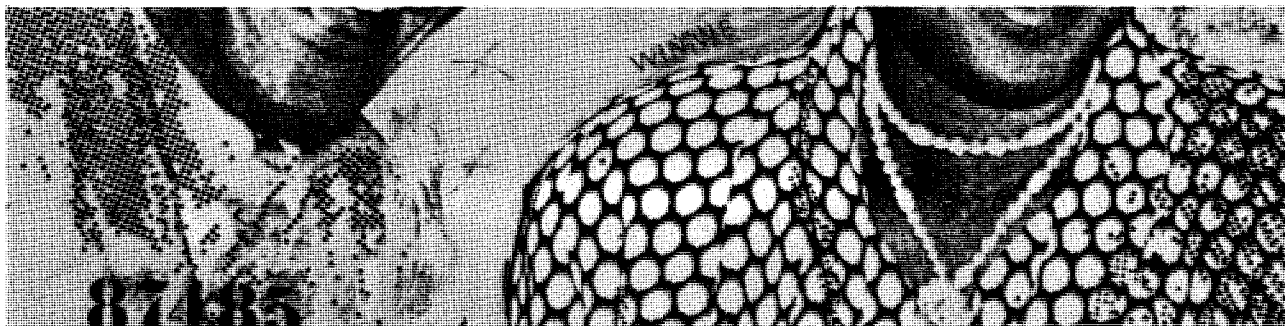
Os *velhos urbanos* são populações que estão em São Carlos por mais de duas gerações. Têm como característica principal uma certa estabilidade de renda (emprego fixo), casa própria ou moradia antiga com baixo aluguel. Parte dessa população teve sua

do Movimento Negro de São Carlos a partir de 1971. Embora a cidade contasse no passado com outras associações negras, a existência do "Novo Movimento Negro" levanta questões de difícil digestão pela população negra. Apesar do grupo ser amplamente conhecido, suas propostas têm pouca penetração no geral da população negra. A penetração consegue ser mais profunda e fácil entre os *velhos urbanos* que nos demais grupos.

Os Fatos

A denúncia das discriminações raciais na escola, por parte da criança, somente ocorre nos casos de discriminação aberta. Desta forma não trataremos, aqui, de um conjunto de práticas discriminatórias sistêmicas que ocorrem no sistema educacional brasileiro, através do livro didático, da representação na História e Geografia, da prática ideológica dos(as) professores(as), diretores(as) e funcionários(as)².

Os fatos denunciados pelas crianças podem ser agrupados em quatro níveis: no relacionamento com os colegas; no relacionamento com professores e funcionários; quando da exposição de fatos quaisquer; e na proibição de participação em posição de destaque.



base de constituição no surto cafeeiro, trabalhando em empregos ligados à atividade ferroviária, de armazenagem de produtos e no serviço público. Um grande número deles concluiu a escola primária, sendo que são quase que exclusivamente *velhos urbanos os negros que freqüentavam escola média e superior*.

O segundo grupo, *urbanos da região*, são populações vindas da agricultura ao longo dos últimos 20 anos. Parte desta população ainda desenvolve atividades ligadas à agricultura, parte tem emprego braçal nas grandes indústrias (fábricas de geladeiras e de trator).

O terceiro grupo, *novos urbanos*, apesar de executarem praticamente as mesmas atividades que o segundo, apresentam, porém, maiores dificuldades de adaptação ao meio urbano em decorrência do reduzido número de relações de parentesco e de conhecimento, o que lhes acarreta, um menor apoio e um menor grau de informações sobre a cidade.

O *Centro Congada*, embora tenha se constituído oficialmente em 1976, é resultado de ampla atividade

Nos momentos de conflitos entre crianças, a criança negra recebe agressão verbal relacionada com a raça. Nesta situação, muitas vezes, professores e funcionários tomam conhecimento dos fatos e não sabem de que forma tratá-los a nível do significado da discriminação racial. Este somente reforça um universo ideológico pejorativo que a criança, consciente ou inconscientemente conhece.

No relacionamento com os professores e funcionários, a agressão racial geralmente ocorre nos momentos de tensão, quando estes funcionários e professores transmitem toda a informação racista que, em situações normais, mantém escondida. Estas informações racistas podem, também, ocorrer em situações menos tensionais, e são percebidas pelo meio como normais.

A situação menos denunciada, e que muitas crianças encaram como normal, sendo poucas as que percebem-na como racista, são os comentários

2 Estas questões o *Centro Congada* discutiu em outros momentos. Conforme Cunha Jr. et al. (1980) e Salvador et al. (1984).

sobre fatos que envolvem pessoas negras. A narração ou análise de fatos, sob uma ótica distorcida de uma percepção racista, quando realizada por professores, além de atingir a criança, colocam-na numa posição de "ridícula", perante as outras crianças. A denúncia típica da criança atingida é a seguinte: "A professora não gosta de preto, porque ela falou isso e aquilo".

Ocorre, também, a situação em que a criança é impedida de ocupar posição de destaque por ser negra. É muito freqüente em festas escolares onde, por exemplo, a noiva da dança de quadrilha não pode ser uma menina negra; ou nos esquetes de teatro, quando os anjos também não podem ser negros.

Em menor proporção foram relatadas situações em que, na ótica da professora, determinadas posições só podem ser ocupadas por negros, e a criança se nega a participar.

A denúncia feita pela criança para os pais, gera situações de indecisão. As reações dos pais são do seguinte tipo: ouvir sem reação; não acreditar na criança por pensar que tais coisas não existem na escola; ter dúvida se os fatos ocorreram de verdade ou, se constituem apenas uma forma da criança resolver outros problemas, como o de não querer ir à escola ou procurar atingir um professor de quem não gosta; acreditar que o fato não tem importância; instruir a criança quanto às respostas a dar nessas situações, mas ficando inseguro do quanto a criança pode sair machucada nestas situações; reclamar na escola, duvidando, porém dos resultados obtidos.

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato deles não acreditarem, na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro porque a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

É no grupo dos velhos urbanos que vamos encontrar um maior número de denúncias de discriminação racial sofridas na escola. As atitudes dos pais, nesse grupo, apresentam menor indecisão, indo da instrução à criança de como agir, até a reclamação direta.

As conseqüências do ato sofrido pela criança variam da assimilação de "complexos raciais", à evasão escolar. Quando certos casos são mais agudos, e a criança se nega a retornar à escola, nos grupos melhor informados — geralmente parcela dos velhos urbanos — providencia-se a mudança de sala ou de escola. Nas outras situações, a criança é obrigada a retornar sob coação dos pais ou, então, ela perde parcialmente o ano escolar. Outros casos levam a criança a ter atitudes de rebeldia, de bloqueio ou de apatia. Nestas situações fica difícil saber o que ocorre posteriormente.

Entretanto, a postura dos pais exerce um papel

fundamental na atitude das crianças e, mesmo, na sua experiência futura. As crianças, quando apoiadas em casa, parecem ter maior facilidade para reagir frente aos efeitos da agressão e os fatos são mais facilmente superados.

No caso de indiferença, falta de apoio, ou desconfiança dos pais, ruíram-se as principais bases de confiança e apoio da criança. Estas bases, para a criança em idade escolar estão, normalmente, na professora e nos pais: neste caso ambos participaram da agressão, quer produzindo o fato, quer se omitindo ou demonstrando não saber como agir.

Conclusão

A educação formal e informal está regida pelas leis das relações raciais brasileiras, como já havíamos comentado em trabalho anterior (Luiz et al., 1979).

Neste trabalho, apresentamos alguns pontos de uma face das relações raciais na escola e na casa do aluno, através das atitudes dos pais.

As conclusões possíveis são que, tanto a nível de educadores e funcionários de escolas, como dos pais dos alunos é preciso haver um trabalho sistemático de informações e de preparo para uma solução, ou pelo menos de enfrentamento das manifestações de discriminação racial.

Por outro, no acompanhamento de casos denunciados, podemos encontrar a explicitação de uma das razões que levam a casos de evasão escolar, repetência, dificuldades de aprendizado, ou de adaptação à escola de parcela das crianças negras.

Habitualmente, as nossas dificuldades educacionais, como grupo étnico, são imputadas apenas a condições sócio-econômicas. As informações colhidas dentro do grupo de velhos urbanos nos permite, mais uma vez, sugerir que o desempenho escolar tem forte interação com a qualidade das relações raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, H. Uma abordagem dos movimentos negros no Brasil na década de 70. In: CONGRESSO DAS CULTURAS NEGRAS DAS AMÉRICAS, 2, Panamá, 1980.
- CUNHA, JR., H. et al. Nós (negros) marginais da educação brasileira. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1, São Paulo, 1980.
- DOCUMENTOS DA REUNIÃO DE SÃO CARLOS, 1975. (mimeo)
- DOCUMENTOS E NOTAS DO 1º ENCONTRO EM DEFESA DA RAÇA NEGRA. 23 e 24 de maio de 1981, São Paulo. (mimeo)
- IBGE. *Censo demográfico*: dados distritais; 9º Recenseamento Geral do Brasil — 1980. Rio de Janeiro, 1982. v. 1, t. 3, nº 17.
- . *Censo industrial*: dados gerais; 9º Recenseamento Geral do Brasil — 1980. Rio de Janeiro, 1984. v. 3, t. 2, pt. 1, nº 19.
- LUIZ, M. do C. et al. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (31):69-72, dez. 1979.
- SALVADOR, N. et al. Livro didático: veículo de transmissão do preconceito racial. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3, Niterói, 1984.

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE RACIAL

Irene Maria Ferreira Barbosa
Da Universidade Estadual
Paulista/Marília — SP

Este trabalho é parte de outro mais amplo denominado *Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas* (Barbosa, 1983), mas para a presente proposta, vamos nos referir apenas aos aspectos relativos à socialização e formação da identidade. O principal objetivo do trabalho é examinar a maneira pela qual as famílias negras preparam suas crianças e verificar a existência de mecanismos especiais utilizados para enfrentar situações, também

especiais, em relação aos brancos.

A pesquisa em questão foi efetuada com famílias negras de classe média em Campinas e, no que se refere ao processo de socialização, observamos que a criança pequena não sofre nenhuma limitação rígida nos primeiros anos de vida, que a criança maior recebe elementos socializadores de forma circunstancial no que se refere à aquisição de valores e, ao mesmo tempo, elementos socializadores de modo formal no que se refere a hábitos de higiene e etiqueta social. Com isso, as crianças, de um modo geral, representam o elemento central na atenção das pessoas adultas da casa pois, à medida que crescem e passam a se relacionar mais intensamente com outras esferas além dos limites do grupo doméstico, começam a receber um controle mais rígido. Ao mesmo tempo, as atenções e agrados começam a se reduzir, até que passam a caracterizar a maneira pela qual os jovens e, em especial as jovens, recebem a carga socializadora para enfrentar a idade adulta.

Um dos aspectos mais importantes nas duas fases em que a socialização está sendo considerada, especificamente na família negra, é o problema da

identidade racial. Observamos que nenhuma providência é tomada até que apareça um problema específico, uma vez que os adultos entrevistados não se lembram de terem recebido nenhum preparo especial quanto às formas de resolver os problemas raciais que pudessem ser consideradas como uma característica da socialização formal.

Assim, da mesma forma que haviam recebido uma socialização que não fornecia o preparo especial para enfrentar problemas raciais, reproduziam para a geração seguinte uma socialização igualmente carente dessas informações. A ausência de preparo é muitas vezes acompanhada "pela capacidade da família e, em menor grau, da vizinhança local, em se constituir uma cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada desde seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informações. Nesse círculo encantado, impede-se que entrem definições que a diminuam, enquanto se dá amplo acesso a outras concepções que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano inteiramente qualificado que possui identidade normal quanto às questões básicas com sexo e idade" (Goffman, 1975, p. 42).

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e negros.

"O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral" (Goffman, 1975, p. 42). Esse momento entre crianças e jovens negros é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade racial. É o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais, uma vez que representam a fonte de todo preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com brancos, e que, agora, passam para um nível consciente.

A identidade étnica é, assim, adquirida a partir de uma situação concreta. Destacarei, entre muitos, o caso de uma garotinha a quem em casa haviam isolado de todo problema racial, tendo ocorrido na escola sua experiência crítica, pois foi impedida, pelas colegas, de participar de uma brincadeira onde "preto não entra"; além disso, ouvia xingos de colegas; cada vez que comia as bananas levadas como merenda, diziam: "você já parece macaco, ainda come bananas!" Em casa, a menina não reclamava, mas parecia cada vez mais resistente a ir à escola, passando a não aceitar mais bananas como merenda. Interpelada pela mãe, contou o que estava acontecendo; só então foram tomadas as primeiras providências visando preparar a menina para problemas futuros. Entre outras medidas, a mãe tentou mostrar que "não havia nada demais em ser negra ou branca, que as

peças não valem pela cor, mas pelo que fazem e pelo que são". Entre as medidas mais "concretas" tomadas pela mãe ocorreram uma visita à escola, e uma conversa com a professora, pedindo sua intervenção caso o incidente viesse a se repetir. A partir de então, a mãe diz ter dado mais atenção aos problemas da filha, passando a discutir em sua presença questões raciais, pois espera que sua filha "saiba se comportar se outro problema acontecer". Isso significa que a criança não deve revidar as agressões, deve ser "superior", pois o comportamento preconceituoso de alguns brancos é por ela explicado como produto da ignorância dessas pessoas que se consideram superiores apenas porque são brancas. O máximo da agressividade sugerida é que quando a menina fosse xingada de "pretinha", respondesse igualmente, xingando a outra de "branquinha".

Não se pode avaliar a adequação dessa forma de socialização, pois haveria necessidade de elementos dos quais não dispomos. Entretanto, podemos tomar, para efeito de comparação, depoimentos de jovens e adultos que receberam elementos socializadores semelhantes, que demonstram que os problemas de identificação e avaliação pela cor que ocorreram na infância foram, de certa forma, suficientes para uma revalorização e uma reinterpretação das próprias relações. Portanto, apesar do amargor demonstrado em alguns dos depoimentos, existe um referencial para enfrentar outros problemas que venham acontecer. Ou também se constata que os projetos de jovens de hoje comportam uma revisão crítica da maneira pela qual foram socializados e como esperam socializar seus filhos, ao contrário do que seus pais fizeram.

Em muitos casos, a percepção da importância das diferenças raciais ocorre gradativamente, sem que os informantes pudessem determinar o momento, ou mesmo o fato que contribuiu para essa consciência. Mas, de qualquer forma, a maioria dos pais acha que uma preparação é desejável não apenas para prevenir, mas também para fornecer referências que suavizem os problemas ocorridos nas relações raciais, ainda que não possam resolvê-los. Isto se observa até mesmo entre aqueles pais que deixaram de preparar os filhos mas que hoje já vêem o problema de um modo diferente.

Uma vez enfrentado o momento crítico na aquisição da identidade étnica, existe uma reformulação também nas relações de família. E, por causa da consciência da inferioridade racial e social e da previsão de futuras dificuldades, a família pode adotar ou uma atitude acomodadora, advertindo que "qualquer esforço será em vão", que não adianta estudar, pois "serviço de negro não precisa de estudo", o que acaba por colocar obstáculos na vida dos filhos, ou procura enfrentar as situações, estimulando o estudo e exigindo um comportamento respeitável como a única alternativa capaz de trazer alguma melhoria: "se você quiser ser alguma coisa vai ter que estudar e se preparar muito mais que o branco", que "o único modo de subir na vida é estudando" e assim por diante...

A diferença de orientação no processo socializador ocorre muito mais por causa das experiências pessoais que por qualquer outra razão. Entretanto, os pais com mais baixo nível educacional tendem a assumir, mais freqüentemente, uma posição de acomodação que os de nível mais elevado; entre esses, quando isso ocorre, nota-se que é por causa de algum momento de desânimo frente a uma ocorrência concreta.

Exemplo disso encontrei na revelação de um pai que sempre estimulou os filhos e que, em um dado momento, voltou do trabalho com a notícia da promoção de pessoa menos qualificada para um cargo por ele pretendido. Diante disso, advertiu os filhos: "Vocês estão vendo, não adianta ser preparado, na hora de subir, vai um branco!" Não obstante essa experiência, o informante continua um bom funcionário. Esse depoimento revela outro dado bastante comum entre a população estudada que é a contradição entre os elementos transmitidos "formalmente" aos filhos, e os que são transmitidos de forma circunstancial, decorrente da ambigüidade que existe entre o comportamento ideal (transmitido pela socialização formal) e o real (transmitido pela socialização circunstancial).

Sendo a socialização na infância e na adolescência uma das principais tarefas dos pais, percebemos pelos depoimentos que eles fornecem aos filhos elementos extremamente ambíguos proveniente das dúvidas, que são acentuadas principalmente quando os filhos começam a questionar a educação recebida. Aí então, a consciência da necessidade de um preparo especial para os negros vai acabar preocupando os pais. Esse elemento ambíguo vai acabar por caracterizar o comportamento desses negros.

Por outro lado, se a família apresenta ambigüidade no processo de socialização, a escola, outra agência importante para esse processo, simplesmente não fornece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador. Apesar de se constituir num importante espaço para a aquisição da identidade, não há nenhuma indicação de que a escola esteja preparada para lidar com todos esses problemas. Dessa forma, nosso desafio, agora, passa a ser buscar uma maneira de aparelhar a escola, os(as) professores(as) para que, de alguma forma, também possam influir no processo socializador das crianças negras, minimizando as situações traumáticas tão difíceis de serem vividas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, I.M.F. *Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia 5)
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo, Zahar, 1975.

DEBATE

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE

CARLOS ALFREDO HASENBALG — Centro de Estudos Afro-Asiáticos — RJ
• HELENA THEODORO LOPES — Universidade Gama Filho — RJ • HENRIQUE
CUNHA (pai) • HENRIQUE CUNHA JÚNIOR — Centro de Cultura Afro-Brasileira
Congada — São Carlos — SP • IRENE MARIA BARBOSA — Universidade Estadual
Paulista — Marília — SP • JOÃO BAPTISTA BORGES PEREIRA — Universidade de
São Paulo — SP • MARIA DE FÁTIMA VIANA — Associação Cultural Zumbi —
Maceió — AL • MARIA DE LOURDES TEODORO — Universidade de Brasília — DF
• PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA — Faculdade de Educação —
UFRGS • RAIMUNDO GONÇALVES (BUJÃO) — Oficina Infantil de Dança —
Salvador — BA e Conselho de Entidades Negras da Bahia • ROMEU SABARÁ —
Centro de Estudos Afro-Brasileiros — Belo Horizonte — MG • TEREZA CRISTINA
NASCIMENTO ARAÚJO — Departamento de Indicadores Sociais/Fundação
Brasileira de Geografia e Estatística — RJ (DEISO/IBGE) • VERA REGINA SANTOS
TRIUMPHO — Secretaria Estadual de Educação e Cultura — RS • ZÉLIA AMADOR
DE DEUS — Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará • ZEZITO DE ARAÚJO —
Associação Cultural Zumbi — Maceió — AL.

PETRONILHA: O professor João Baptista falou muito "em construir a identidade do negro". Certamente ele não é o único que utiliza estes termos, mas a idéia de construir, passa a impressão de que a nossa identidade está destruída, o que não é verdade. A nossa identidade foi e continua sendo construída desde que chegaram os primeiros africanos no Brasil. Só que essa identidade é construída num clima de discriminação e de opressão. É uma identidade abafada que só aparece em uma ou outra brecha. Ela não precisa ser construída e, sim, respeitada e se ela só aparece nas brechas é porque realmente só pode se manifestar através dessas brechas. O professor também se referiu à identidade deteriorada do negro. O negro não vê a sua identidade dessa maneira. Pode ser que o branco a veja, mas se essa identidade fosse deteriorada, ou tivesse sido destruída, não haveria

um encontro desta natureza, não nos reuniríamos como grupos negros.

JOÃO BAPTISTA: Tenho a impressão que a Helena através do seu depoimento já respondeu a esta questão. Além disso, todas as exposições confirmaram o que eu falei. A identidade não é algo dado, não existe pré-fabricada, é construída diariamente. O problema que se coloca é que, evidentemente, o negro está dentro de um processo que conspira contra a consolidação de sua identidade como grupo específico. As vanguardas de pensamento, de ação política do grupo negro, estão exatamente preocupadas em criar um quadro referencial através do qual o negro possa situar-se, inclusive, politicamente dentro da sociedade nacional. Penso que se o problema tivesse sido solucionado não estaríamos aqui. Segundo a Petronilha, estamos aqui porque o problema de

identidade negra está solucionado. Pelo contrário, estamos aqui porque não está solucionado. Consequentemente, a identidade está sendo construída.

PETRONILHA: Tentei realmente mostrar que identidade é uma construção de vida que se faz ao longo do tempo. Não é um problema resolvido, senão não estaríamos aqui.

CARLOS: João Baptista se referiu a identidades parciais: raça, classe, gênero, idade. Penso que a identidade do negro não é exatamente uma somatória desses vários eixos de identificação ou diferenciação. Esses eixos, no meu entender, são identidades alternativas usadas situacionalmente. Na eleição de 15 de novembro, por exemplo, a identidade de classe prevaleceu sobre a identidade de raça. Dados que cruzam classe social por cor e por preferência eleitoral mostraram isso. Nessa situação, portanto, a identidade de classe prevalece sobre a identidade racial. Tenho algumas observações, também, em relação às colocações da Petronilha de que a identidade não é construída e, sim, algo que já está dado e aparece nas brechas. Se a identidade não é construída, não entendo por que se repudia o 13 de Maio e se cria o 20 de Novembro; não entendo o *black is beautiful* dos Estados Unidos; por que o mestiço, num dado momento, passa a se considerar negro; também não entendo o projeto que o Joel Rufino chama de passar de preto para negro. Se a identidade não é deteriorada, qual é o mecanismo imunológico ou a vacina que a criança negra toma para ficar imune a toda esta violência a que ela está submetida? Não entendo, também, o livro da Neusa Souza Santos quando ela fala que o negro que ascende tem o ideal de ego branco. É uma identidade não deteriorada ter o ideal de ego branco? Helena maneja vários conceitos de identidade. Para ela, identidade é construção de pessoas, entretanto, estamos lidando com identidades coletivas. Ela se referiu, também, à comunidade-terreiro como fonte de identidade e isso não ficou bem explicado. Disse, ainda, que a identidade é poder de decisão. Para mim, ao contrário, identidade é pré-requisito necessário para se ter poder de decisão. A última observação é dirigida à Irene. Você selecionou famílias de elite porque são semelhantes às famílias brancas, o que nos leva a pensar que haveria uma dicotomia: de um lado, família branca e família negra de elite, normais, e, de outro, família negra não de elite, desorganizada ou não normal. Os trabalhos mais recentes sobre família negra mostram que a incidência de famílias denominadas desorganizadas ou matrifocais é praticamente a mesma na população negra e branca. Ou seja, que a velha dicotomia que, no caso do Brasil, logo após a Abolição, foi apontada por Florestan Fernandes, não existe mais. Parece que a pobreza e a privatização material é que geram a família desorganizada e não a raça¹.

JOÃO BAPTISTA: Na verdade não estava pensando em termos de somatório. Afirmei que à medida que a personalidade vai se formando, vai se sintetizando numa configuração geral e não numa somatória, num conjunto de identidades particulares. Para

discutir essa questão me utilizo de um esquema de Ralph Linton sobre os status latentes e os status reativados. Esse esquema de análise nos permite captar exatamente as identidades que ganham nitidez em situações específicas, como, aliás, você colocou. É uma espécie de reativação de status, reativação de função. O indivíduo, na verdade, possui um mundo de coisas latentes que se manifestam em função de determinadas provocações. No caso das eleições, há uma provocação específica, e desta identidade surge muito mais elementos de classe do que de raça, porque se surgissem elementos de raça, evidentemente, o negro votaria em negro e não aconteceria o que aconteceu em São Paulo onde apenas um negro foi eleito e, assim mesmo, porque estava com a perna amputada e por ter sido um grande esportista. Talvez tenha faltado uma oportunidade de discutir esta questão teoricamente, mas concordo com você de que o meu enunciado foi simplista.

PETRONILHA: Acredito que respondi às objeções do professor João Baptista de uma maneira bastante simplificada e por isso surgiram as dúvidas. Embora tenha afirmado, também, que a identidade é uma construção da própria vida de cada um junto com os outros, parece que isso ficou esquecido. As perguntas que o professor formulou — O que o negro pretende construir em termos de identidade? Quem vai construir? — me estimularam porque de acordo com o meu modo de ver, cada um vai construir junto com os demais. Ninguém vai construir para o outro, ou determinar um referencial. As pesquisas, inclusive, é que nos permitem verificar o que está sendo feito. A minha preocupação num estudo que estou desenvolvendo sobre o operário negro, tem sido a de verificar o que no comportamento desses operários que são tão discriminados, nega o que se diz deles e que em muitos momentos eles assumem. Eles mostram uma série de valores, de modos de agir que negam a imagem do negro vigente na sociedade. Entretanto, esses modos de agir não são valorizados, nem por eles próprios. Então, me parece, que esta nova identidade não será reconstruída a partir do nada e o nosso papel é justamente mostrar que há dados positivos nessa identidade que não aparecem e não estão sendo valorizados.

HENRIQUE: Discordo do que foi colocado pelos professores Carlos Hasenbalg e João Baptista a respeito das eleições. Tem-se falado muito em São Paulo que negro não vota em negro. Tenho algumas

¹ Carlos Hasenbalg se refere aos textos de Lúcia Elena Oliveira et al. *Repensando a lugar da mulher negra*. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais — ANPOCS, 1983 (mimeo) e *O lugar do negro na força de trabalho*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE, 1985; e de Moema de Poli Teixeira Pacheco. *Agüentando a barra* uma reflexão sobre a família negra de baixa renda. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais — ANPOCS, 1983 (mimeo), e *A Família Negra* exame de algumas questões. Trabalho apresentado no VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais — ANPOCS, 1984 (mimeo). Nota da redação.

hipóteses que iam ser testadas numa pesquisa a ser realizada por ocasião das eleições, mas que acabou não se concretizando por falta de verbas. Primeiro, os políticos não são conhecidos; segundo, as suas propostas estão muito distanciadas das propostas que a comunidade teria interesse em verem defendidas. São pessoas muito distantes do meio a que elas se propõem representar. Nas eleições passadas, as pessoas que adquiriram um certo nível de confiança foram bem votadas. Eu não considero, por exemplo, que o João do Pulo tenha sido votado pela comunidade negra. Essa é uma hipótese que deve ser discutida. Outro fato que, a meu ver, vem prejudicando a eleição de candidatos negros, é o que o pessoal está chamando de "ruindade dos candidatos". Esse comentário de que todos os candidatos eram ruins, generalizou-se prejudicando, inclusive, candidatos gabaritados.

HELENA: Respondendo às indagações do professor Hasenbalg, afirmei que a construção da identidade é a construção do individual; sem o individual não há o coletivo. Temos que partir do fato de que sem ter uma consciência do "eu" não podemos ser nós. A grande dificuldade que temos, como negros, de afirmamos o nosso "eu" é exatamente porque queremos pensar numa identidade negra geral e coletiva. Isso pode ser possível no papel, teoricamente (sociologicamente), mas não serve para a realidade plural. Quanto ao terreiro ser fonte de identidade é lógico que o terreiro é uma forma de identidade. É lógico que a comunidade de terreiro dá ao negro, que sofre uma série de opressões e de contradições, uma forma de ter assegurado o seu ego, o seu eu, de ter a sua afirmação através dessa identidade mística com o Orixá e através da afirmação do social com o grupo a que pertence: a relação familiar, a relação grupal. Isso lhe dá equilíbrio e, logicamente, a vida do terreiro perpassa a vida social. Finalmente, o poder de decisão está profundamente ligado à autodeterminação, ao fato de você ser dono do seu próprio destino, dono de si próprio. Isso tem muito a ver com o que foi colocado a respeito das eleições. Na medida em que o negro não acredita em si, ele não vota em negro, e não por falta de candidatos de qualidade. Quando se parte do pressuposto que o outro não tem qualidades, isso reflete o descrédito do negro nele mesmo, o seu complexo de inferioridade.

IRENE: Também respondendo ao professor Hasenbalg: Concorde com essa crítica que você fez a respeito da dicotomia família organizada e desorganizada. Entretanto, o meu ponto de referência é a auto-identificação dessas famílias negras de Campinas. Elas diferem das famílias que moram na periferia que estão desempregadas ou são subempregadas. Tive acesso a este tipo de família através de um jornalzinho que circulou em Campinas na década de 50. Penso que a questão a família organizada e não organizada e essa auto-identificação como elite é bastante complicada hoje, porque a postura dessas famílias dificulta a organização dos movimentos.

ZÉLIA: Não falo como pesquisadora e sim como

militante do Movimento Negro. Penso que a pesquisa é muito importante para o Movimento Negro, inclusive, para subsidiar a busca de uma estratégia para enfrentarmos uma realidade que nos angustia que é o fato dos militantes do Movimento Negro, de um modo geral, pertencerem à classe média. Penso que os componentes da mesa identificaram dois aspectos da identidade do negro. A identidade que nos é imposta, que somos obrigados a assumir, isto é, o que nos identifica de norte a sul do país como submissos. A submissão é um dado muito forte, presente em toda a nossa formação. A outra questão, é tentarmos juntar os cacos de tudo o que existe de nossas lutas, nossos valores, que surgem nas brechas, como falou a Petronilha, e valorizá-los para que possamos romper com a submissão pela qual somos identificados nacionalmente. Ser negro no Brasil é difícil, exatamente, porque não nascemos num país sem cara. Esse país tem cara, é um país racista, o racismo está em tudo, nas manifestações folclóricas, na escola, que além de reforçá-lo faz com que abandonemos o que aprendemos da tradição oral. Acho que estamos tentando construir essa identidade, uma identidade longe da submissão que nos é imposta.

ROMEU: Gostaria de apontar a relevância de pesquisa da Irene, que conseguiu detectar o momento em que a questão racial emerge.

JOÃO BAPTISTA: Sou co-responsável pelo trabalho da Irene e gostaria de dizer que o seu estudo teve o sentido, inclusive, de reexaminar as teses pessimistas de Florestan Fernandes sobre família desorganizada. Ela tenta mostrar que existe no meio negro um segmento em que a família se pauta pelos modelos de família de classe média, branca. Não é uma questão de cor.

HELENA: Acho que este país não tem cara, porque ele é incompetente para se realizar enquanto país, enquanto *não* levar em consideração os segmentos populacionais que o formam. Esse país não tem condições de dizer o que é brasileiro, sem levar em consideração o negro, pois este não participa efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico. Temos que lutar para mudar isso. A Maria de Lourdes se referiu ao crédito que temos que dar aos poderes governamentais para mudar a escola. Penso que temos que analisar quem terá esta responsabilidade. Para evitar que o Estado continue a manter a sua atitude paternalista temos que criar um Estado que represente o povo. No meu entender, nós é que teremos que lutar para mudar a escola, porque esse Estado não vai mudar nada. Ele quer perpetuar o seu poder. O negro tem que trabalhar o problema do negro, por causa das contradições, das distorções, do racismo neste país. Concorde, também, que precisamos estudar o branco, não sabemos nada sobre ele, mas também não sabemos sobre nós.

VERA REGINA: Gostaria de fazer uma observação para a Maria de Lourdes. Pelo que tenho visto pelo Brasil afora, realmente a nossa comunidade que se agrega em clubes, geralmente, tenta se espelhar na classe burguesa. Achei muito interessante o seu

trabalho e acredito que temos que fazer um estudo com esse negro que está saindo do processo de negritude. Ao Carlos, relembro que uma pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul, interior do Rio Grande do Sul, mostrou que tanto o negro como o branco de periferia vota em branco, rico e doutor. O problema do negro no Brasil é pior que o problema do operariado. Não temos consciência que devemos eleger os negros. A grande massa negra é alienada, e no momento que nos conscientizarmos disso teremos um parlamento negro e mestiço. Nós, militantes negros, ficamos muito na teoria e só quando partimos para a prática é que vamos enegrecer este processo político no Brasil.

HELENA: Gostaria de completar as observações da Vera Regina, também respondendo ao Carlos. No Rio de Janeiro, na eleição passada, a comunidade Chapéu da Mangueira da favela do Leme, elegeu Benedita da Silva para vereadora. No momento em que ela passou a ser responsável pela cidade toda e se afastou um pouco da luta pela comunidade de Chapéu Mangueira, apesar de continuar morando lá e participando dos problemas, a comunidade não votou nela para a Constituinte, ela foi eleita pela classe média do Rio de Janeiro. Foi um erro estratégico de nossa parte, não termos nos preocupado em "comprar" a comunidade tão nossa. Nunca nos passou pela cabeça que eles tivessem essa atitude, "não, a Benedita agora não precisa de nós, ela já está lá em cima". Essas contradições, como já disse, têm que ser encaradas de frente, temos que discuti-las "dentro de casa", pois não conseguiremos enfrentar a problemática do negro, se não acreditarmos em nós mesmos.

CARLOS: O que eu quero dizer é que dentro de uma mesma classe social, mesma condição sócio-econômica, negros e brancos não diferem do ponto de vista do padrão eleitoral.

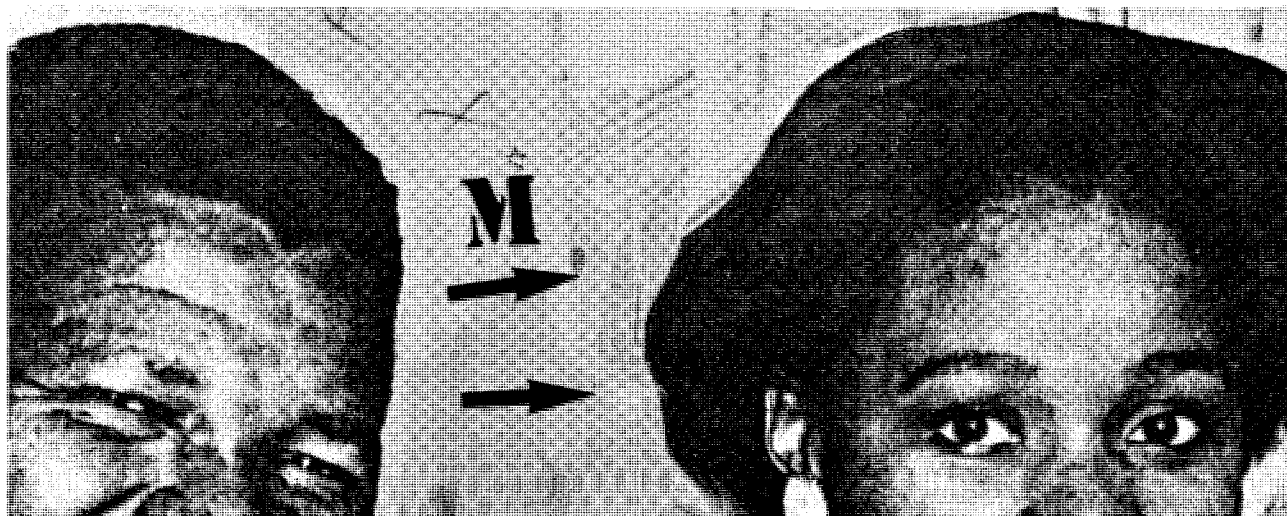
BUJÃO: Penso que a questão é muito mais séria do que o fato da comunidade negra ter votado ou não na Benedita, ou se São Paulo não tem candidato representativo. Nós temos que ver o conjunto da nação, pois sabemos que a questão do negro no Brasil

é uma questão de segurança nacional. Esse sistema se encarrega de criar mecanismos para nos distanciar da nossa identificação política, das nossas lideranças. Em São Paulo, centro das decisões econômicas, a comunidade negra elegeu João do Pulo. Eu sou capaz de apostar que a grande votação do João do Pulo foi de negros. Acontece que o nosso discurso é que tem que ser refletido. Às vezes, a pessoa vota muito mais por identificação do que por um discurso. Agora, o branco é que não vota em negro.

TEREZA CRISTINA: A visão da família negra como anômica foi construída pelo pensamento social brasileiro, e reproduzida por outros cientistas sociais, pelos livros didáticos e até pelo Movimento Negro. Atualmente essa imagem está sendo revista a nível acadêmico. Dados estatísticos, têm mostrado que a família negra tinha um certo tipo de estruturação. Há, também, o trabalho de Moema de Poli Teixeira Pacheco — sobre a mulher negra de uma comunidade de favela do Rio de Janeiro — que discute a auto-identificação das pessoas, a sua identidade como família e como negros². Além disso, essa questão de anomia da família negra é fundamental, porque há um campo de estudos que está se constituindo, referente ao menor, em que esta imagem está muito presente, quando se fala em menor é negro, quando é criança é branco.

JOÃO BAPTISTA: Complementando as colocações da Tereza Cristina: concordo que Florestan Fernandes insistiu muito na desorganização da família negra. Mas trabalhos realizados com famílias não-negras, pelo grupo de Marisa Vieira de Queiróz, mostram que o tipo de família desorganizada descrita por Florestan no meio negro, também é encontrada na população branca pobre, o que mostra que é um problema de ordem econômica. A população negra, em sua quase totalidade está dentro do segmento pobre da população brasileira, conseqüentemente, não é

2 Tereza C.N. Araújo se refere ao trabalho de Moema de Poli Teixeira Pacheco. *Agüentando a barra* — uma reflexão sobre a família negra de baixa renda. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1983 (mimeo). Nota da redação.



nenhuma ousadia afirmar que a população negra apresenta alto índice de desorganização familiar e de crianças abandonadas. Não porque é negra, e sim, porque é pobre.

HELENA: Penso que devemos estar atentos a que tipo de família estamos nos referindo, porque há a família organizada ocidental e a família negra de caráter extensivo, muito comum nas favelas, nas comunidades pobres, nos terreiros. Essa família é organizadíssima, muito solidária e proporciona uma base, uma identidade à criança negra. Portanto, o fato da criança ser pobre não quer dizer que ela provenha de família desestruturada. Há outros tipos de família.

JOÃO BAPTISTA: A desorganização não provém da pobreza, mas, evidentemente, da falta de condições econômicas para que a família permaneça unida.

HELENA: Estou me referindo à concepção de família no mundo ocidental, pai, mãe, filho, avô, avó, tio, tia. Nós temos a família negra com pai, mãe, avô, avó, tio, tia e mais a família extensiva, que são os vizinhos, os amigos, os irmãos do terreiro, os tios emprestados, os pais e as mães de criação. Essa família não é reconhecida, o que limita a compreensão do universo negro, por isso, o conceito, de família tem que ser revisto. No que diz respeito à identidade das crianças, pude observar o trabalho desenvolvido na mini-comunidade Obabii³, do terreiro da Mãe Stela, com crianças repetentes e inseguras na escola. Através do conhecimento de sua cultura essas crianças passaram a atuar nos preceitos da comunidade, a se perceber de uma nova forma e, inclusive, o seu aproveitamento escolar melhorou bastante.

MARIA DE FÁTIMA: Há uma questão que me preocupa, no que diz respeito à identidade. Até que ponto quando se trabalha com a identidade do negro brasileiro não se deve estar mais atento para o aspecto subjetivo da formação da identidade, para essa subjetividade formada no ambiente da comunidade negra? Não existe uma resistência, uma certa forma de identidade que embora socialmente esteja perdida é reciclada subjetivamente e devolvida para o social? Essas indagações foram sugeridas pelos relatos da professora Petronilha, sobre a comunidade do Limoeiro e pelas questões levantadas pelo professor Henrique Cunha Jr. a respeito das diferentes maneiras das famílias abordarem o racismo. Ficou evidente que vem à tona esse campo subjetivo de identidade, pois cada família tem um tipo de resposta. Há aqueles que se comportam mais agressivamente, o que denota uma forma de dignidade que não foi perdida, e que se revela no enfrentamento da discriminação. Ainda, no que diz respeito às pesquisas sobre identidade, acho importante se tentar partir de um referencial teórico mais favorável à comunidade negra. Penso que é falso se afirmar que a cultura negra não tem referencial de identidade. A cultura negra tem um referencial de identidade, pelo menos no Maranhão, uma família negra sabe o que é vencer na vida, tem um referencial moral, social, uma postura filosófica diante do mundo. Só não temos isso registrado, por-

que apenas agora estamos começando a escrever nossa história. Então, porque não se trabalhar a nível conceitual e saber qual é o nosso referencial de identidade? Uma família negra constituída tem condições de dizer para qualquer pesquisador qual é o seu referencial de ser humano, quais são os seus valores filosóficos dominantes. A comunidade negra tem isso presente na cultura do candomblé, na cultura negra religiosa. Penso que temos que nos voltar para essa realidade ao invés de se partir sempre do referencial da dominação. Acho difícil discutir a identidade sem trabalhar com o conceito de ruptura e sem os conceitos de dominação, em termos de assimilação. Ninguém falou sobre assimilação, no entanto, está implícito o tempo todo a busca de assimilação.

ZEZITO: O Henrique falou sobre a criança negra e branca. Entretanto, vivemos numa sociedade em que o processo de miscigenação é marcante. Eu gostaria de saber se alguém que trabalhou com crianças poderia me explicar como é que fica a criança mulata que tem pai negro e mãe branca nesse contexto da escola? Conheço experiências terríveis de pais que não vão mais buscar os filhos na escola porque é difícil para ele e para o filho. É um caso real, que ocorre na nossa sociedade e também passa pela questão da identidade, da assimilação. Gostaria que aqueles que trabalharam com crianças nos falassem sobre isso, para sabermos como conduzir esse processo com os nossos filhos.

PETRONILHA: Penso que a Fátima tocou num ponto importante que é a questão do referencial teórico a partir da perspectiva do negro. A nossa identidade pode ser reprimida, abafada, até desvirtuada, mas não deteriorada, no sentido de estar se extinguindo, as manifestações mostram isso.

VERA REGINA: Os Agentes de Pastoral do Negro realizaram na cidade de São Paulo a 1ª Jornada do Menor Contra a Discriminação. O Pe. Batista, da Pastoral, está trabalhando com crianças negras e, também, brancas marginalizadas, discutindo, entre outras coisas, a questão racial. Ele fez um levantamento na Grande São Paulo e constatou que das 23 crianças que morrem mensalmente, assassinadas pela polícia, 21 a 22 são negras. Isso é um caso muito sério!

MARIA DE LOURDES: Acho muito pertinente nos indagarmos se já trabalhamos com crianças. Já trabalhei com crianças de nove a 14 anos, como professora, e tenho também a experiência de um trabalho informal dentro da minha própria família, onde noto a dificuldade das crianças na escola e junto aos pais. Os membros da minha família não falam sobre a questão racial até que o problema apareça e seja co-

3 A comunidade Obabii localizada em Salvador — BA, surgiu em virtude de um projeto desenvolvido pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra — SECNEB, entidade que trabalha com comunidade infantis em lugares onde a população é majoritariamente negra. O seu objetivo é valorizar as características culturais da população que a freqüenta e que a escola pública ignora. As crianças até seis anos são atendidas em período integral e as que estão em idade escolar permanecem na comunidade durante um período. Nota da redação.



locado pelas crianças. Respondendo ao Ismael que me pediu que falasse sobre o pacto semântico, aproveito, também, para responder a pergunta da Fátima. Penso que estamos preocupados em conceituar, em construir categorias do ponto de vista dos negros. Na minha tese, há um capítulo consagrado à assimilação que é fundamental para este tema⁴. Penso que essa questão do pacto semântico é fundamental. Ela tem a ver também com a ruptura. A partir do momento em que questiono o pacto semântico dentro do qual estamos inseridos, estou propondo e analisando uma ruptura que o Movimento Negro pratica, uma ruptura de discurso, de conceitos que nos discriminam. Há uma postura do pesquisador, do intelectual negro voltada para uma tentativa de absorver o nosso universo, a partir da nossa experiência de vida. Se estudarmos os termos discriminatórios em relação ao negro, dentro da Língua Portuguesa, veremos que não há mudança no português do século XVI para o português de hoje. A mudança que está ocorrendo é a que nós negros estamos provocando, ao questionar estes termos.

HENRIQUE: Certa vez, uma pessoa me disse o seguinte: somos negros e pobres. A idéia de se elaborar todas as questões a partir da determinação negro e pobre pode estar nos levando a não conseguirmos encontrar as questões que estamos querendo responder. Talvez estejamos refletindo sobre um tipo de pressuposto que nos impede de avançar. Respondendo ao Zezito de Alagoas, realmente não tenho uma reflexão mais elaborada a respeito da criança fruto de casamento misto. O que tenho observado é que, geralmente, no casamento misto o negro ou a negra casa-se com o branco admitindo uma superioridade racial e isso passa para a criança. Nos casos em que isto não acontece, não sei dizer o que ocorre.

HENRIQUE (pai): Vocês não imaginam o que era a escola no meu tempo. Havia os meninos brancos que diziam "negro preto, cor da noite, cabelo de pixaim, não encosta em mim" e nós não podíamos sentar perto deles. Como, geralmente, eles eram imigrantes ou descendentes, nós revidávamos chamando-os de "carcamanos", "pés de chumbo", "calcanhar de frigideira", e eles ficavam loucos da vida. No meu tempo de escola, as crianças sofriam muito porque o ensino visava sobretudo os brancos.

HELENA: Acho que essa é uma luta de todos nós dentro da nossa casa. Alertar o filho, prevenindo-o sobre o racismo que ele vai encontrar na escola, é fundamental. Ele chega lá sabendo o que o espera. Tive essa oportunidade, pois meu pai e minha mãe que já participavam do Movimento Negro, da Frente Negra Brasileira, me prepararam. Mas isso é raro.

4 Teodoro, Maria de Lourdes. *Identités antillaise et brésilienne à travers les oeuvres de Aimé Césaire et de Mário de Andrade*. (Tese para o doutoramento de 3^o Cycle em Literatura Comparada.) Paris, Universidade da Sorbonne, 1984. Nota da redação.



CURRÍCULO: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO

RESUMO

As várias tentativas de implantação de Estudos Africanos — como disciplina ou tópico de disciplina — no currículo escolar foi o foco norteador das comunicações e dos debates agrupados neste tema. Assim, foram analisados os fundamentos que balizam as propostas que estão sendo implantadas, relatados os avanços e as dificuldades vividos neste processo de implantação.

Observou-se uma ampliação do debate sobre o currículo que convém a uma escola não racista através da discussão sobre a produção, seleção e transmissão do conhecimento no sistema de ensino.

SUMMARY

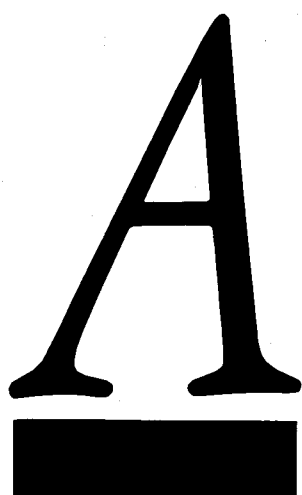
CURRICULUM: PROPOSALS AND EXPERIMENTS

The various attempts to introduce African Studies — either as a subject or as a topic of subject — in the school curriculum were the focus of the papers and debates grouped under this theme. The fundamentals of the proposals already introduced were analysed. The advances and difficulties felt in the process were reported.

Through the discussion about the production, selection and transmission of knowledge in the school system, we can notice a broadening of the debate on the curriculum that might fit a non-racist school.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR EM SÃO PAULO

Rachel de Oliveira
Do Conselho de Participação
e Desenvolvimento da
Comunidade Negra
de São Paulo



Acreditando ser a escola um espaço físico e social, onde se pode viabilizar um projeto de transformação e luta contra a discriminação racial, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, entre as diversas áreas que vem atuando, tem dado prioridade à Educação. Estrategicamente, sua atenção está centrada na revisão do currículo escolar e, paralelamente, em outras propostas de revisão, como a

reciclagem do professor, a análise e reformulação dos livros didáticos, até o redimensionamento da política educacional

Neste sentido, a Comissão de Educação do Conselho da Comunidade Negra sugeriu recentemente, a Secretaria Estadual de Educação, uma pesquisa que foi coordenada pela Fundação Carlos Chagas, sobre a situação educacional dos negros em São Paulo (Fundação Carlos Chagas, 1986). Os dados desta pesquisa mostraram que a porcentagem dos alunos negros excluídos da escola é maior em relação ao aluno não negro. Isto sugere uma omissão do sistema educacional em relação à pluralidade étnico-racial da

nossa sociedade, omissão essa que se reflete, inclusive, num currículo escolar inadequado à criança negra.

A política educacional traz, em seu bojo, não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça. Portanto, faz-se necessário que educadores progressistas, teóricos e pesquisadores educacionais reflitam sobre a diversidade cultural deste país e considerem o significativo número de negros (povos oriundos de outras culturas) que compõem as camadas populares.

As propostas curriculares voltadas para as classes populares constituem-se em falácia e fortalecem o mito da democracia racial pois, na medida em que não incluem a História da África, não levam em conta a identidade de 45% da população brasileira. Quando me refiro à revisão curricular e à inclusão da história e da cultura do negro no currículo, não estou reivindicando, simplesmente, a inserção de traços de uma cultura mas que esse currículo traga, também, em seu bojo uma proposta política que tenha condições de permitir a emancipação do negro. Precisamos analisar o currículo mais cuidadosamente, não só no que se refere à cultura negra, mas no seu aspecto geral, para que esse currículo evite a seletividade e garanta um alto grau de escolaridade aos alunos das classes populares. Atualmente, o currículo tem reforçado as relações de dominação no sistema escolar, permitindo o desenvolvimento de uma prática educacional através da qual os alunos têm pouco acesso ao saber elaborado e nenhum conhecimento sobre sua cultura. Como resultado, esses alunos recebem uma precária educação geral que lhes garante apenas a restrita possibilidade de se tornarem um mercado de mão-de-obra barata.

É neste sentido que a introdução do estudo da cultura negra nas escolas merece uma reflexão mais cuidadosa para não cairmos na postura ingênua, partilhada inclusive por muitos de nós negros, de que esta medida resolverá os problemas educacionais do aluno negro. A cultura negra é imprescindível, ela é o referencial histórico para a identidade do aluno negro, o elemento chave para o início da ruptura da dominação. Mas o conhecimento elaborado não pode continuar sendo propriedade da burguesia. Portanto, um currículo que contemple a classe popular e respeite as diversidades culturais, deve se basear no conhecimento dos alunos dessa classe, respeitar suas informações e ampliar este conhecimento a fim de que eles possam ter acesso ao acervo de conhecimentos científicos, articulá-lo de forma dialética, dar-lhe novas interpretações e criar novos valores. Uma proposta curricular deve respeitar essa diversidade, deve dar condições aos alunos de serem respeitados, de ampliarem o seu horizonte, de adquirirem o conhecimento do dominador, de articularem esse conhecimento, de criarem novos valores para que se tornem elementos críticos que possam realizar a transformação. Considero ser esta a verdadeira proposta de transformação. Reitero, novamente, que se nos mantivermos apenas presos à cultura negra, que considero importantíssima, poderemos cair numa postura muito ingênua. Tenho receio de que, nas es-

colas, se comemore o 20 de Novembro, se transforme o 13 de Maio numa oportunidade de denúncia, como fizemos em São Paulo, mas que o aluno negro ou o aluno da classe popular continue sem condições de adquirir um conhecimento elaborado. E isso é muito importante para nós.

Ultimamente, existe um discurso muito progressista, uma proposta política ótima, maravilhosa, que, entretanto, não rompe com os mecanismos da dominação e acaba se perdendo dentro das escolas. Se partimos do pressuposto de que o currículo é o ponto central neste momento, para que a sua mudança se efetive e ele se torne eficaz, é necessário atuar nas outras instâncias escolares como o professor, por exemplo. O professor é o elemento-chave do ato pedagógico e ele, normalmente, tem uma formação elitista e defeituosa. É neste sentido que a alteração curricular que está sendo proposta em São Paulo¹, vai depender da postura do professor. Ele vai recebê-la sabendo que terá de dar um outro enfoque ao negro, mas por desconhecimento, por falta de oportunidade para discuti-la ele poderá desviar-se dos seus objetivos. O que poderá vir a ocorrer, caso não haja uma preparação adequada do professor, ficou evidente durante nossa discussão com a equipe de Estudos Sociais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo², quando uma professora de História sugeriu a inclusão da estória da mãe preta no livro didático, mãe preta naquele sentido bem reacionário. Daí a importância de se investir na formação deste professor para que ele possa entender, de modo crítico, a relação entre a prática social e a educação; de se mobilizar o professor para uma ação docente conseqüente, para uma melhor qualidade dos conteúdos transmitidos.

Há pessoas, há correntes que são contra o conteúdo; eu sou a favor, acho que o aluno, principalmente das classes populares, precisa de conteúdo, sim, para poder estar em condições de competir com os demais. Embora respeitando a diversidade, a escola tem que dar esse conteúdo, enfim, o conteúdo que até agora tem sido patrimônio das classes dominantes, justamente, para que este não se transforme num instrumento de dominação.

O Movimento Negro e a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra vêm procurando, também, interferir nas políticas públicas com o objetivo de pleitear melhores construções, melhores escolas. Penso que a população negra tem que começar a interferir nas políticas públicas, para que o aluno negro seja beneficiado.

No ano de 1985, ocorreu uma revisão curricular na rede municipal de ensino de São Paulo³. Nessa época, já existia o Conselho da Comunidade Negra, o Movimento Negro já havia feito reivindicações entretanto, no currículo proposto pela equipe formada por educadores progressistas, paradoxalmente, o negro aparecia apenas como escravo. Entramos, então, em contato com a Secretaria de Educação procurando colocar a nossa posição e mostrar como o tratamento dispensado ao negro no currículo era discrimi-

natório. A nossa argumentação teve receptividade, o currículo foi revisto, e a questão racial passou a ser focalizada de uma outra perspectiva.

A preocupação com a questão racial também está presente na proposta da Secretaria da Educação do Estado, a que nos referimos anteriormente, onde há uma solicitação para que o professor dê um novo enfoque à questão racial, discuta o mito da democracia racial, tendo em vista a discriminação racial, o negro na atualidade e no passado, a sua situação no Brasil, principalmente a partir das questões colocadas pelo Movimento Negro no que diz respeito às suas condições de vida e de trabalho: "As questões atuais dos negros poderão ser acompanhadas através dos diversos movimentos de organização e reivindicação, como também do Conselho da Comunidade Negra no Governo do Estado de São Paulo. A partir disto, poderão ser confrontados os dados das experiências de vida apresentados pelos negros, com os registrados pela historiografia nos livros didáticos" (São Paulo, 1986a, p.9)⁴. Para subsidiar esta proposta, está sendo elaborado um documento⁵ a ser discutido pelos professores durante a semana do planejamento.

Acho que cabe a nós da comunidade negra sermos vigilantes e lutarmos juntamente com toda a sociedade pela melhor compreensão das questões raciais.

1 A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação de São Paulo elaborou uma proposta de alteração curricular que tem como objetivo incentivar a reflexão sobre as relações sociais, procurando situar o aluno dentro do seu contexto histórico.

2 Mais adiante comentaremos, em detalhe, o desdobramento desse processo.

3 A partir de 1982, com o governo democrático, tanto a Secretaria Estadual (ver nota 1) como Municipal de Educação elaboraram propostas de revisão curricular. Por sua vez, os movimentos sociais, atentos às mudanças, reivindicam a sua participação nesse processo e, particularmente o Movimento Negro, na sua luta contra a discriminação, propõe a revisão da história do negro. Nesse processo, participa enquanto órgão oficial, a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, iniciando-se, assim, pela primeira vez dentro do sistema educacional de São Paulo, uma reflexão sobre a história do negro.

Sobre as novas propostas curriculares, ver: São Paulo (Cidade), 1985 e São Paulo (Estado), 1986a.

4 Neste contexto torna-se muito importante a participação do Movimento Negro, do Conselho da Comunidade Negra e do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros no sentido de assessorar as escolas.

5 São Paulo (Estado), 1986b. O documento pretende subsidiar as reflexões sobre "a ação educacional no âmbito de cada escola" (Ibidem, p.3) nos dias reservados ao planejamento escolar anual, que antecede ao início do ano letivo. Dentro deste objetivo, o documento fornece os seguintes textos para reflexão: "Renovação da prática educativa e planejamento curricular"; "A mudança curricular na Secretaria da Educação"; "O planejamento e a discriminação da mulher"; "Os deficientes — perguntas e respostas"; "A questão indígena na sala de aula"; "Planejamento e discriminação racial".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1986. 2v. (versão preliminar)
- GONÇALVES, L.A. de O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial; estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau*. Dissert. *Belo Horizonte*, 1985 (mestr.) UFMG. 325p. (mimeo)
- GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS AFRO-BRASILEIROS. *Salve 13 de Maio: relatório GTAAB sobre as mentiras e verdades do racismo na escola paulista*. São Paulo, 1987.
- LUIZ, M. do C. et al. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (31):69-72, dez. 1979.
- NOSELLA, M. de L.C.D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau*. São Paulo, 1978. Dissert (mestr.) PUC - SP.
- PINTO, R.P. & MYASAKI, N. *O "Índio" nas nossas escolas*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. (mimeo)
- SÃO PAULO (Cidade) Secretaria de Educação. *Programa de 1º Grau*. São Paulo, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Norma Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História — 1º Grau*. 2 ed. preliminar. São Paulo, 1986a.
- _____. *Subsídios para o planejamento de 1987*. Secretaria da Educação/CENP, São Paulo, 1986b.

AÇÕES DA MILITÂNCIA NEGRA NA SUPERESTRUTURA DO ESTADO

**Ismael Antônio Freire
Do Conselho de Participação
e Desenvolvimento da
Comunidade Negra do Estado
de São Paulo**

Na minha comunicação abordarei a relação entre o Movimento Negro e o Estado, focalizando, mais especificamente, a atuação da Comissão de Educação do Conselho da Comunidade Negra dentro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 1982, com a posse do governo Montoro, foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento a Comunidade Negra, resultado da articulação desenvolvida por um grupo de pessoas ainda na época da eleição.

Desde então, o Conselho vem realizando um intenso trabalho junto à Secretaria de Educação¹. Uma das primeiras providências foi contactar os educadores negros da rede oficial de ensino que já militavam no Movimento Negro na tentativa de elaborar um projeto, uma política de educação. Entretanto, como havia uma preocupação da parte do Conselho em não agir isoladamente, de forma desvinculada do Movimento Negro, criou-se, então, a Comissão de Educação encarregada de viabilizar a atuação do

Conselho junto à Secretaria, enfim, de assegurar a sua atuação, tanto a nível político, viabilizando as ações na superestrutura, como a nível prático, dentro das salas de aula.

Uma das primeiras preocupações da Comissão foi tentar entender a situação educacional do negro no Estado de São Paulo, surgindo assim, o *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*, trabalho realizado pela Fundação Carlos Chagas (1986) em convênio com o Conselho e a Secretaria de Educação.

Nesse meio tempo, foram criadas três comissões dentro da Comissão Geral de Educação: a *Comissão de Eventos* cuja preocupação fundamental é a de atuar junto aos fóruns, já organizados, da classe dos professores (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo — APEOESP, Confederação de Professores, Congresso Brasileiro de Educadores, Associação dos Direitos e Associação dos Supervisores); a *Comissão de Currículo*, que tem por objetivo analisar as distorções do currículo e propor alternativas²; a *Comissão para Questões Sociais* encarregada de tratar dos problemas relativos à criança e ao trabalho³.

Uma outra preocupação da Comissão Geral foi ocupar, de fato, o espaço dentro da Secretaria de Educação pois, até então, não havia ainda um contato efetivo e permanente com o órgão. É neste sentido que no final do ano de 1985, alguns de seus membros passaram a trabalhar diretamente na Secretaria de Educação (através de comissionamentos). Como consequência, surge o trabalho relativo ao "13 de Maio", descrito por alguns dos participantes deste seminário⁴.

A questão do 13 de Maio é muito delicada, porque o Movimento Negro não assume a comemoração, posição que, aliás, endossamos. Entretanto, como a escola trabalha com essa data, e é difícil mudar sua dinâmica, passamos a discutir qual a estratégia a ser adotada face a essa realidade. Surgiu, então, a proposta de se dar uma outra conotação ao evento e transformar o 13 de Maio num dia de reflexão e de denúncia contra o racismo. A Secretaria aceitou a sugestão. Entretanto, como os professores, em ge-

1 O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, indica um conselheiro e um suplente para representá-lo em cada uma das Secretarias de Estado.

2 Essa Comissão teve oportunidade de participar do processo de discussão para a reformulação do currículo na rede municipal de ensino da capital. Embora esta iniciativa estivesse em andamento, a Comissão conseguiu propor algumas sugestões. Entretanto, com a mudança da administração, o novo currículo não foi implantado sob a alegação de que continha distorções e, inclusive, estimulava disputas raciais. Este processo está descrito mais detalhadamente na comunicação "Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo", p. 64.

3 Este trabalho vem sendo desenvolvido pelo Pe. Batista, da Pastoral do Negro.

4 Ver comunicação "Osasco: debate e denúncia sobre o racismo", p. 130 e "Minha visão sobre o negro na educação" p. 128.

ral, têm um discurso que consideramos inadequado para tratar deste tema, elaboramos um texto — *Salve o 13 de Maio?* (São Paulo (Estado), s.d.) — à fim de lhes dar subsídios para trabalhar a data de 13 de Maio sob um outro enfoque, como uma oportunidade para reflexão e não para comemoração.

Como foi esse o primeiro trabalho que realizamos dentro da Secretaria da Educação, ocorreu uma certa demora para ele se concretizar, na medida em que não conhecíamos a dinâmica do órgão e que constituímos, também, uma novidade para eles. O documento só ficou pronto na última hora, e tivemos que nos empenhar de todas as maneiras para que a proposta se efetivasse. Neste sentido, procuramos, sempre que possível, incentivar os diretores que alegavam não ter condições de realizar o trabalho devido à escassez de tempo, mostrando-lhes que a questão do prazo era irrelevante, o importante seria trabalhar a proposta⁵. Apesar dos percalços conseguimos enviar a publicação⁶ para toda a rede escolar do Estado que, na época, contava com 5.550 estabelecimentos.

É importante ressaltar que o êxito dessa iniciativa se deve, em grande parte, à colaboração do Movimento Negro, pois na ocasião sugerimos às escolas que procurassem, nas suas respectivas cidades, militantes daquele Movimento para desenvolverem os trabalhos. Essa estratégia se mostrou muito fecunda porque houve um envolvimento, uma empolgação muito grande do pessoal do Movimento que, de uma hora para outra, passou a ser solicitado para comparecer às escolas. Essa iniciativa teve grande sucesso. Foram tantas as solicitações, os pedidos de informações, que o Conselho abriu um setor de informações, que passou a funcionar 24 horas por dia, a fim de atender aos que nos procuravam.

Os relatórios enviados pelas escolas, descrevendo como se efetivou a proposta do documento, ainda não foram analisados na sua totalidade⁷. Mas pelo que pudemos observar, de um modo geral, tivemos bastante receptividade⁸. Através dos relatórios se percebe que algumas escolas apenas cumpriram formalmente a tarefa, mas em compensação há relatórios de 40, 60 e até 80 páginas. Há casos em que a atividade extrapolou a escola, envolvendo a comunidade, os pais. É interessante que, muitas vezes, escolas de comunidades distantes conseguiram realizar um trabalho excelente, enquanto que muitas escolas situadas na Capital, onde o Movimento Negro tem uma atuação mais efetiva, não chegaram a se empolgar pela proposta.

O sucesso da iniciativa nos encorajou a falar pessoalmente com o então secretário de Educação⁹ que se mostrou muito receptivo às nossas inquietações, comprometendo-se a criar um organismo que respaldasse formalmente, dentro da Secretaria, a formulação de uma política educacional voltada para o negro. A princípio, pensou-se numa assessoria, mas ocorreram vários percalços de natureza política e, apesar da boa vontade do secretário, as coisas não caminhavam. Decidiu-se então, pela criação de um

Grupo de Trabalho, que está dando continuidade à proposta.

Por ocasião do dia 20 de Novembro foi enviado às escolas um texto alusivo à data, sugerindo um trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Foi elaborado, também, um texto a ser distribuído para os diretores que atualmente estão realizando um encontro, para discutirem o planejamento do próximo ano.

Nossa preocupação, no momento, é não desfazermos o elo entre o Grupo de Trabalho e a Comissão de Educação do Conselho, pois é ela quem legitima nosso trabalho na Secretaria. Este elo garante, também, serem dois os interlocutores da comunidade negra junto à Secretaria de Educação — o Grupo de Trabalho e a Comissão de Educação — o que nos permite atuar em dois níveis.

Temos uma relação muito boa junto à cúpula, entretanto, ainda somos olhados com certa desconfiança pelos departamentos. Nem sempre tem sido fácil resolver problemas corriqueiros, ou obter o equipamento necessário para que possamos funcionar.

Um dado bastante significativo, é que nossa presença na Secretaria despertou um sentimento de identificação por parte dos funcionários negros, que passaram a nos procurar, inclusive, para nos falarem a respeito dos problemas que enfrentam por serem negros.

5 É importante salientar que a discussão do documento não tinha caráter obrigatório, apenas foi sugerida, apesar da Secretaria ter baixado uma Resolução instituindo o dia 13 de Maio como Dia de Debate e Denúncia Contra o Racismo. Os relatórios das escolas a respeito dessa atividade deveriam, entretanto, ser enviados à Secretaria de Educação para subsidiarem a formulação de uma política educacional que contribua efetivamente para radi-car o preconceito contra o negro.

6 A publicação *Salve o 13 de Maio?* está comentada mais detalhadamente na comunicação "Minha visão sobre o negro na educação", p. 128.

7 No momento de edição desse texto o relatório se encontrava pronto. Ver Grupo de Trabalho Para Assuntos Afro-Brasileiros, 1987.

8 Das 5.550 escolas da rede, 4.800 enviaram relatórios.

9 José Aristodemo Pinotti.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1986. 2v. (versão preliminar).
- GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS AFRO-BRASILEIROS. *Salve 13 de Maio: relatório GTAAB sobre as mentiras e verdades do racismo na escola paulista*. São Paulo, 1987.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. ATPCE. *Salve o 13 de Maio?* São Paulo, IMESP, s.d.

INCLUSÃO DA DISCIPLINA "INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS" NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE ESTADUAL DE 1.º E 2.º GRAU DA BAHIA

Arany Santana Neves Santos

**Do Movimento Negro Unificado
e da Assessoria de Estudos
Africanos da Secretaria
da Educação e Cultura da Bahia**

Vou contar como se deu, na Bahia, a inclusão no Currículo Oficial da Rede Estadual de Ensino de 1.º e 2.º Grau, da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos". Vou reestabelecer a cronologia dos fatos, auxiliada pela brochura *Introdução aos Estudos Africanos* publicada pela Secretaria da Educação e Cultura (Governo do Estado da Bahia, 1986).

• 1959 — Criação do Centro de Estudos Afro-Orientais — CEAO, pela Universidade Federal da Bahia, visando favorecer os estudos, o ensino, a pesquisa e o intercâmbio no do-

mínio das culturas africanas e asiáticas, assim como a presença dessas culturas no Brasil e a presença brasileira naquelas culturas. Além disso, visa o desenvolvimento de uma política de extensão universitária, objetivando a participação efetiva da comunidade em todas as suas atividades, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

- 1974 — O CEAO é oficialmente encarregado pelo Itamaraty da realização de um programa de cooperação cultural entre o Brasil e países africanos para o desenvolvimento de estudos afro-brasileiros.
- 1978 — O Movimento Negro Unificado — Bahia (MNU) faz solicitação ao MEC para a inclusão de História da África nos currículos de ensino nas escolas brasileiras.
- 1982 — O Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford, oferece para professores de 1.º e 2.º grau o curso de "Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas" (primeiro oferecido no Brasil).
- 01.08.83 — Exposição de motivos do Centro de Estudos Afro-Orientais ao Conselho Estadual de Educação justificando a solicitação para incluir a disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" no currículo de 1.º e 2.º grau da rede estadual de ensino.
- 1984 — "Entidades Negras da Bahia"², atendendo solicitação do MNU, assinaram um documento solicitando ao Secretário da Educação do Estado da Bahia a inclusão nos currículos de 1.º e 2.º grau, da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos", ao tempo em que referendavam igual solicitação do Centro de Estudos Afro-Orientais feita em 1983 (NEGO, n.º 9).

1 Apesar de ter sido criado há 15 anos, a referência do CEAO como ponto de partida para a inclusão da "Introdução aos Estudos Africanos" no currículo pode ser justificada pelas seguintes razões: é um órgão da UFBA com um quadro de professores qualificados em Estudos Africanos; dispõe de uma biblioteca com mais de 10 mil volumes da área em questão; mantém um convênio de Cooperação Cultural entre o Brasil e os países africanos, para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros, oficializado pelo Itamaraty desde 1974; pela existência de uma biblioteca especializada, muitos estudantes e professores realizam pesquisas neste Centro. Daí a facilidade de detectarmos que as "pesquisas" indicadas quase sempre partiam de uma África culturalmente uniforme. Esse fato levou o Centro a oferecer, em 1982, o primeiro curso introdutório dirigido aos professores (as) de 1.º e 2.º grau sobre História e Culturas Africanas. No decorrer do curso, o CEAO constatou o total desconhecimento, por parte dos (as) professores (as) de 1.º e 2.º grau, sobre a História e as Culturas Africanas.

Pelos motivos acima citados é que o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA entra na minha explanação, visto que este órgão tinha vivenciado de perto, através de um curso, o despreparo e a visão errônea dos (as) professores (as) de História, acerca da História e das Culturas Africanas. Assim sendo, a vivência do Centro teve um peso expressivo no documento encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, em 1983, solicitando a introdução da disciplina em questão.

2 Assinaram este documento: Sociedade Protetora dos Desvalidos, MNU, Adé Dudu, Versos Negros, Grupo de Estudos Afro-Brasileiros/GEAB, Grupo Cultural "Os Negões", Ilê-Aiyê, Olo-dum, Urumilá, Grupo Negro do Garcia, Sociedade São Jorge do Engenho Velho (responsável pela preservação do Terreiro Casa Branca Bahia), Núcleo Cultural "Niger-Okan", Legião Rasta e Associação Centro Operário da Bahia.

- 01.04.85 — Aprovação, pelo Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação, do Parecer do padre José Hamilton Almeida Barros, favorável à inclusão da disciplina na parte diversificada do currículo da escola de 1º e 2º grau. (Indicação do CEAO como órgão de habilitação dos docentes para a disciplina).
- 11.06.85 — Portaria 6.068 do secretário da Educação e Cultura determinando a inclusão da disciplina.
- 1985 — Reunião com representação da Secretaria da Educação e Cultura — SEC, Entidades Negras e CEAO para discutir a implantação da disciplina e o curso de habilitação para professores.
- 1985 — “Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior” inclui oficialmente no currículo a disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”.
- 20.03.86 — Portaria nº 4.064 do secretário da Educação e Cultura cria a Assessoria de Estudos Africanos no âmbito do Gabinete do secretário.
- 27.03.86 — Portaria nº 4.367 do secretário da Educação e Cultura designando os professores Arany Santana Santos, Edson Transillo França, Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo, Newton de Oliveira Nascimento e Yolanda Paradella Ferreira da Silva para comporem a Assessoria de Estudos Africanos.
- 15.04.86 — Portaria do secretário da Educação e Cultura designando a Profª Eugênia Lúcia Viana Nery do Espírito Santo para exercer a função de coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos.
- Abril/86 — Gestões finais entre SEC, CEAO, UNEB e Entidades Negras para operacionalizar o curso de “Introdução aos Estudos de História e Culturas Africanas”.
- 12.05.86 — Aula inaugural do curso de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas” proferida pelo secretário da Educação e Cultura Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.
- 12.05.86 — Portaria nº 6.894 do secretário da Educação e Cultura criando, na Autarquia Universidade do Estado da Bahia/UNEB, o Centro de Estudos Afro-Baianos — CEAB.
- 19.05.86 — Início das aulas. Centro de Estudos Afro-Orientais.

Acho, ainda, importante destacar e discutir algumas questões levantadas durante todo esse processo para a inclusão da disciplina no currículo.

Merecem destaque os argumentos político e pedagógicos contidos no documento enviado pelas Entidades Negras da Bahia ao secretário da Educação solicitando a inclusão da disciplina. Foram eles, na íntegra: “1. A população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana; 2. O Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três raças constituintes da nação brasileira; 3. A ausência do estudo da História e da Cultura Negra nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus des-

cendentes no Brasil; 4. Existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos sobre Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativa dos Movimentos Negros e da Universidade através do CEAO — Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia; 5. As relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhecimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana” (Governo do Estado da Bahia, 1986, p.13).

Uma outra questão que gostaria de discutir refere-se ao fato da “Introdução aos Estudos Africanos” ter sido incluída no currículo enquanto disciplina diversificada.

Quem conhece a estrutura curricular normatizada pela Lei 5.692/71 sabe que as matérias que compõem o núcleo comum são intocáveis, obrigatórias em âmbito nacional. Porém, a parte diversificada foi proposta para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Bem, foi por conta dessa especificidade que a disciplina ficou na parte diversificada, apesar das discussões que ocorreram para sua inclusão. Tanto entre especialistas da área curricular, quanto entre especialistas da área de História, ocorreram resistências ao fato de se criar uma disciplina nova para tratar das culturas africanas. Alguns consideravam que tal conteúdo poderia ser trabalhado no bojo da História do Brasil. Outros, que o tratamento em separado significaria incutir o racismo na cabeça das crianças...

Uma terceira questão enfrentada foi a da preparação e seleção dos professores que ministravam a disciplina. Foi encaminhado um projeto ao MEC, elaborado pelo CEAO, onde se explicitavam os objetivos do curso. “Fornecer uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos para professores de 1º e 2º grau carentes desse tipo de informação por deficiência dos próprios currículos oficiais; Contribuir para uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira; Despertar o interesse da comunidade baiana, através desses professores do conhecimento da realidade africana aqui proposta; Habilitar esses professores para atender as necessidades de regência da disciplina ‘Introdução aos Estudos Africanos’ incluída nos currículos das escolas de 1º e 2º grau da rede estadual de ensino; Contribuir para um efetivo resguardo da memória do Brasil e da Bahia e, para firmar a característica da identidade do povo e da cultura baiana” (Governo do Estado da Bahia, 1986, p.27).

Respondendo às reivindicações das entidades foram realizados cursos em dois níveis: de *especialização*, integralizado em 420 (quatrocentos e vinte) horas, para a habilitação de docentes da rede estadual na disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”; e de *extensão*, integralizado em 120 (cento e vinte) horas, destinado à comunidade e enquadrado nas proposições da Educação Continuada, com pos-

sibilidade de oferecimento de mais de uma turma no decorrer do ano letivo.

Para participar do curso de *especialização*, foi feita uma seleção de escolas que deveriam mandar professores, de preferência, situadas em pontos estratégicos da cidade. Participaram 15 escolas, cada uma delas com dois professores. Foram abertas 10 vagas para pessoas de nível superior e que não estivessem atuando na rede, mas que militassem ou pertencessem a alguma entidade. Deste primeiro curso de especialização participaram aproximadamente 35 pessoas³.

O curso de extensão, que não exigia diploma de nível superior, foi freqüentado por monitores de escolas comunitárias da periferia de Salvador, grupos culturais, pessoal de Associações de Bairro, de blocos Afro, artesãos, pais de santo e estudantes (1º, 2º e 3º grau). Os resultados deste curso têm sido muito satisfatórios, as pessoas são mais livres e abertas, demonstrando grande facilidade para elaboração de conceitos.

Os cursos prevêm três disciplinas: Antropologia, História da África e Geografia da África. O de especialização prevê, ainda, 60 horas de Metodologia e Prática de Ensino. O currículo desta última disciplina ainda não está estruturado: é nossa intenção, atualmente, começar a produzir material didático para ser trabalhado com os alunos em sala de aula.

Para finalizar, exporei algumas das dificuldades que tivemos de contornar. Quanto ao curso de preparação de professores a nível de especialização, temos enfrentado o receio do novo, por vezes posturas (atitudes) preconceituosas, que dificultam a reflexão e a apreensão dos novos conteúdos. Temos tido, também, dificuldade em conseguir material bibliográfico confiável. Além disso, a grande maioria dos professores não têm domínio de uma segunda língua o que dificulta o acesso à bibliografia estrangeira. Tentamos traduzir material escolhido mas o custo fica muito alto.

O curso exige uma grande disponibilidade das pessoas para reverem conceitos anteriores: há confronto intenso de idéias em sala de aula entre militantes e professores culturalmente brancos.

No momento, contamos com 25 professores relativamente treinados. Digo isso porque considero que ninguém está treinado ainda: esse processo de formação de professores é longo.

Realizamos, também, um seminário rápido — envolvendo diretores, supervisores, professores da área de Estudos Sociais e de outras áreas que não estavam sendo treinados, representantes de órgãos da Secretaria, e de todos os órgãos⁴ que assinaram convênio — para sabermos qual seria a receptividade e a expectativa frente a esta disciplina. Percebemos um boicote: a maioria se interessou apenas pelo material, alegando ser desnecessário assistir ao seminário. Notamos, também, que os professores de ensino religioso estão resistindo, porque essa disciplina propõe uma revisão do currículo, inclusive, uma outra abordagem das religiões, tratando, por exemplo, do candomblé.

Notamos resistência entre diretores e vice-diretores⁵ das escolas da rede estadual de introduzirem a disciplina, argumentando que já o fazem, que, por exemplo, já existe grupo folclórico na escola.

Detectamos, portanto, um temor frente à inclusão da disciplina nas escolas, por ela ter um caráter revolucionário. A partir das observações efetuadas durante o Seminário vamos elaborar um diagnóstico e enviá-lo às entidades.

Em resumo: acreditamos que a introdução dessa disciplina nos currículos não vai resolver o problema da educação na Bahia. Pensamos que o currículo precisa ser reformulado de forma bem mais profunda.

3 Além dos professores, representantes de entidades, tais como: CENBA — Conselho de Entidades Negras da Bahia; SPD — Sociedade Protetora dos Desvalidos (uma entidade sesquicentenária na Bahia); Grupo Cultural "Os Negões" (bloco de carnaval que tem um núcleo cultural); Grupo Cultural João Cândido; CEAO; CDRH — Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação e Cultura.

4 SEC; CEAO e UNEB. A Secretaria foi a parte interessada na questão dos Estudos Africanos no currículo; A UFBA, por ter um Centro de Estudos Afro, com um quadro de professores qualificados em Estudos Africanos, material bibliográfico e com experiências vivenciadas nesse sentido; e a UNEB por se tratar de uma universidade do Estado que, a partir dos próximos cursos de especialização, passaria a assumir a coordenação destes. Assim sendo, os Estudos Africanos sairia do âmbito da Universidade Federal para a Universidade Estadual, já que este, agora, seria um "problema" do Estado. Por conta disso, fora criado na UNEB, o Centro de Estudos Afro-Baianos — CEAB, com as mesmas características do CEAO a fim de que este órgão específico pudesse vir a coordenar, acompanhar, assessorar, controlar e avaliar os Estudos Africanos, no Estado da Bahia.

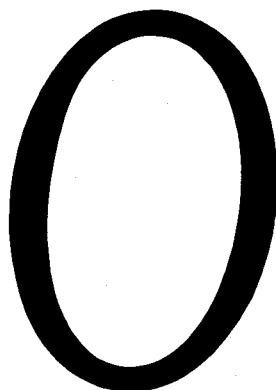
5 Os diretores só compareceram ao Seminário mediante pressão direta da Secretaria da Educação achando que era suficiente que seus professores participassem do treinamento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GOVERNO do Estado da Bahia. Secretaria da Educação e Cultura. *Introdução aos Estudos Africanos*: Documentos. Salvador, Bahia, 1986.

PROJETO ZUMBI DOS PALMARES

**Vanda Maria de Souza Ferreira
Da Secretaria Municipal de
Cultura do Rio de Janeiro**



Projeto Zumbi dos Palmares, da Secretaria Municipal de Cultura do Rio, foi criado em 20 de novembro de 1983, por iniciativa do governo municipal de então, dando cumprimento ao compromisso assumido com o povo carioca de resgatar os valores da cultura negra. O projeto tem como objetivo: "Deflagrar um processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte integrante da política cultural da Secretaria Municipal da Educação, de modo a promover a incorporação do saber emanado desta cultura no currículo escolar". O projeto visa:

- Promover a comemoração do 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.
- Incentivar a pesquisa da cultura afro-brasileira enquanto sistema próprio de pensar, sentir e agir.
- Incentivar práticas educativo-culturais que assegurem aos alunos negros a assunção de sua própria identidade cultural.
- Deflagrar um processo de reflexão sobre a questão racial na sociedade brasileira de modo a permitir a crítica e erradicação das práticas discriminatórias.
- Criar condições para o reconhecimento e aceitação dos aspectos pluriculturais da sociedade brasileira (Prefeitura, 1985 p. 1).

Para atingir tais objetivos foram previstas, durante todo o ano, atividades de caráter afro-brasileiro nas escolas do município. Estas atividades constituiriam o elemento deflagrador de um processo contínuo de revisão da forma pela qual a cultura afro-brasileira vem sendo abordada na escola, processo

que passa necessariamente pela revisão da forma pela qual a História do Negro vem sendo tratada no 1º grau.

Até 20 de novembro de 1983, o projeto funcionava no Departamento Geral de Cultura da Secretaria Municipal de Educação, órgão encarregado, então, de viabilizar a proposta. Houve muita discussão, até se chegar à elaboração de um documento estabelecendo os critérios de implantação do projeto que deveria se iniciar em 1984. Ficou estabelecido que as escolas participariam livremente das atividades previstas, não havendo qualquer obrigatoriedade.

Iniciamos o trabalho em sete escolas, oferecendo, basicamente, cursos de reciclagem para professores da rede oficial e para toda a comunidade. Esses cursos, por razões administrativas, têm que ter a chancela oficial embora sejam abertos a todos os interessados, qualquer que seja a sua escolarização.

Assim, durante o ano de 1984, a equipe desenvolveu um trabalho de sensibilização junto à comunidade escolar proferindo palestras, promovendo o contato das escolas com intelectuais da área de estudos afro-brasileiros.

Sempre fizemos questão de enfatizar às escolas que para aderir à proposta teria que haver um trabalho preliminar de conscientização de toda a unidade escolar. Apenas o desejo e o envolvimento de uma professora ou da diretoria não seriam suficientes se os demais professores e funcionários, e a própria comunidade, não estivessem envolvidos. No ano de 1985, continuamos com esse trabalho de sensibilização, chegando a atingir 100 escolas. Em 1985, também, o Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiro — IPEAFRO, em convênio com o Projeto Zumbi dos Palmares, desenvolveu, em São Paulo, um curso de extensão sobre cultura afro-brasileira. No Rio de Janeiro, este curso foi ministrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro — UERJ. Tais atividades iniciaram um processo de sensibilização dos professores, que no Rio de Janeiro, pelo menos, só tinham tido a oportunidade de participar de um encontro na Universidade Cândido Mendes. Já, esse curso foi divulgado na rede escolar municipal, através do Projeto Zumbi e teve um saldo muito positivo. Desenvolvemos, também, o projeto "O Cinema vai à Escola", em convênio com a EMBRAFILME.

Os resultados foram muito satisfatórios, pois os escolares do município assistiram o filme depois de uma preparação prévia, responderam a um questionário e fizeram uma avaliação dos aspectos positivos e negativos.

Esta atividade, segundo o depoimento de uma das diretoras, sensibilizou professores e alunos. Estes, inclusive, conseguiram perceber detalhes que haviam passado despercebidos para os próprios militantes do Movimento Negro.

Durante este ano, promovemos, também, um curso de Literatura Africana de Língua Portuguesa — uma visão sócio-histórica de Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde — ministrado pelo Professor Rogério de Andrada Barbosa, voluntário da UNESCO, que nos trouxe um enriquecimento muito grande,



além de informações históricas importantes sobre uma área onde nossos conhecimentos são escassos.

No final do ano, promovemos, ainda, um curso sobre o Teatro do Oprimido¹, para os professores da rede municipal de ensino, monitores e instrutores da FUNABEM, entidade que nos cedeu o espaço para esta atividade. Nesse curso, o professor Alcir Dias trabalha ou com a opressão que recai sobre o negro. A atividade foi muito gratificante tanto para os instrutores como para a equipe.

No ano de 1986, por solicitação do corpo docente da rede municipal, repetimos todos os cursos ministrados em 1985.

Por ocasião da criação da Secretaria Municipal de Cultura no Município, em janeiro de 1986, estabeleceu-se um grande impasse. Tanto a Secretaria da Educação, como a Secretaria da Cultura pleiteavam o Projeto Zumbi², que passou a ser a vedete do nosso município. Enquanto elementos da equipe não tínhamos condições de opinar e, se de um lado, ficamos satisfeitos de termos passado para a Secretaria da Cultura devido ao elitismo e à burocracia que imperam na Secretaria da Educação, por outro lado, reconhecemos que tivemos algumas perdas. Pertencendo ao Departamento Geral de Cultura da Secretaria da Educação, a nossa entrada na escola era garantida, e agora, sem o aval da Secretaria, este contato torna-se mais difícil. Mas a despeito de algumas dificuldades, prosseguimos com as palestras e já estamos penetrando na área estadual.

É importante deixar registrado que as 100 escolas e os 42 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) com os quais trabalhamos, acabaram propondo um currículo alternativo, porque as escolas que desenvolvem o Projeto Zumbi reelaboram o seu currículo, colocando o Projeto como o fio condutor de suas atividades.

É, talvez, por essa via que estaremos pressionando para que ocorram mudanças, pois à medida

que se trabalha com a identidade não dá para seguir as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação³.

O Projeto dentro da Secretaria Municipal de Cultura proporciona um intercâmbio maior com as diferentes comunidades, associações e órgãos oficiais de âmbito nacional. No entanto, é de grande importância que se faça um convênio entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação para objetivar a continuidade de execução do Projeto Zumbi dos Palmares nas escolas de 2º grau e, conseqüentemente, o prosseguimento do processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira, promovendo a incorporação do saber emanado desta cultura no currículo escolar.

1 O curso propõe atividades que visam levar o aluno a desenvolver um processo contínuo de reflexão sobre as questões raciais, e sobre as pressões nas relações humanas oferecendo, assim, condições para o reconhecimento e a aceitação dos aspectos pluriculturais da nossa sociedade.

2 A partir de maio de 1987, o Projeto Zumbi dos Palmares passou a ser a Comissão de Cultura Afro-Brasileira, sob a coordenação da professora Helena Theodoro.

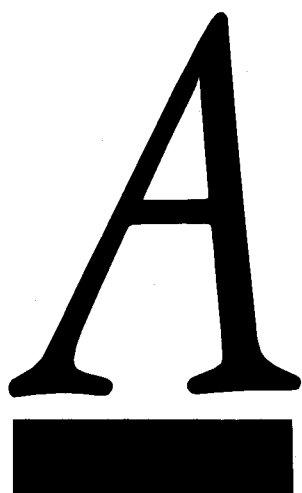
3 As propostas da Secretaria Municipal de Educação, através de sua Coordenadoria Técnica-Pedagógica, visam manter um intercâmbio com a equipe do Projeto Zumbi no que se refere às atividades de Cultura Negra na escola. Nos Documentos de Conteúdos Básicos de História e Geografia de 1985, no que se refere à inserção de Estudos relativos à África, já houve uma alteração do currículo, partindo da interferência do Projeto Zumbi através de um curso realizado em fevereiro de 1985 para professores da rede municipal de História e Geografia, ministrado pelo professor Joel Rufino dos Santos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PREFEITURA da cidade do Rio de Janeiro/Secret. Municipal de Educação Cult./Depto. de Cult. Geral/Divisão de Difusão Cultural. Projeto Zumbi dos Palmares, 1985.

PEDAGOGIA INTERÉTNICA

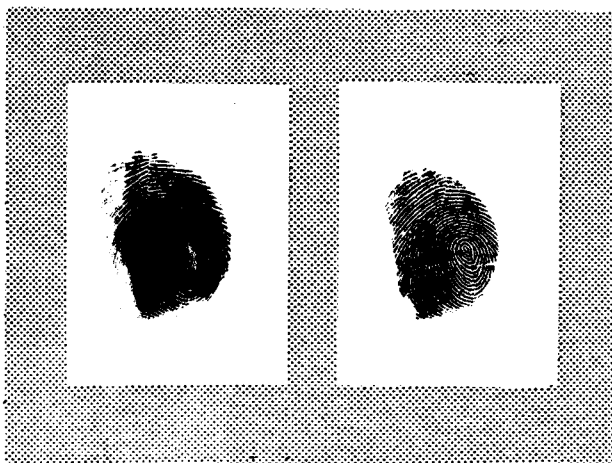
Manoel de Almeida Cruz
Do Núcleo Cultural
Afro-Brasileiro
Salvador — BA



A pedagogia interétnica surgiu em 1978, como resultado de uma pesquisa sobre relações raciais, levada a efeito pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador, em colaboração com a Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa, coordenada pelos sociólogos Roberto Santos e Manoel de Almeida Cruz contou, também, com a participação de estudantes de Ciências Sociais da UFBA.

A referida investigação mostrou que o processo educacional (escola, família, comunidade e meios de comunicação social) é o principal responsável pela transmissão do preconceito racial e que, só através do processo educacional será possível combatê-lo.

Deste modo elaborou-se um sistema pedagógico, a pedagogia interétnica, cujo objetivo é estudar e pesquisar o etnocentrismo e o racismo transmitidos



pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social) e propor medidas educativas para combatê-los.

Ela se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados.

Métodos de combate ao racismo recomendados pela Pedagogia Interétnica

Método Curricular: consiste na elaboração de um currículo escolar fundamentado na cultura e nos valores dos grupos étnicos dominados.

Método Dramaterapêutico: indica a ação dramática como instrumento de combate ao racismo. A dramaterapia interétnica é inspirada na dramaturgia de J. Moreno e Brecht/Boal. Visa influenciar dialogicamente na mudança de atitudes preconceituosas, pautando-se em uma ação crítica e transformadora da realidade, em sintonia com a filosofia do teatro dialético e concreto que prevê a participação do espectador. Questiona, assim, a problemática política e existencial dos grupos étnicos dominados.

Método Comunicativo: recomenda a "propaganda" como veículo de combate ao racismo. A "propaganda" interétnica se apóia em uma filosofia da comunicação dialogical e emancipadora, requerendo, destarte, a co-participação e o diálogo entre os sujeitos comunicantes. O método comunicativo aconselha a utilização de cartazes anti-racistas, filmes, slides, vídeos, cartilhas, textos, palestras e demais meios de comunicação social.

Aspectos estruturais da Pedagogia Interétnica

Aspecto Histórico: discute os fatores históricos que condicionaram o desenvolvimento ou subdesenvolvimento deste ou daquele grupo étnico, além de propor uma reavaliação crítica da historiografia dos grupos étnicos dominados.

Aspecto Culturológico: trata do sistema simbólico e dos valores impostos pelo grupo étnico dominante sobre os grupos étnicos dominados.

Aspecto Antrobiológico: aborda as teorias da superioridade racial e propõe a sua desmistificação, difundindo as modernas teorias antropológicas.

Aspecto Sociológico: aponta os fatores sócio-culturais que condicionam a marginalidade dos grupos étnicos dominados na estrutura global da sociedade.

Aspecto Psicológico: considera o complexo de supe-

rioridade do grupo étnico dominante e o complexo de inferioridade e auto-rejeição do grupo étnico dominado.

A aplicação dos métodos de combate ao racismo deve ser articulada em consonância com estes aspectos estruturais da pedagogia interétnica.

Procedimento Metodológico da Pedagogia Interétnica

Procedimento Fenomenológico: requer que o educador e o pesquisador coloquem entre parênteses idéias preconcebidas, valores, teorias, enfim toda ganga preconceituosa que se tenha contra este ou aquele grupo étnico. Esta postura constitui o primeiro passo para a pesquisa e a aplicação da pedagogia interétnica, capacitando assim o sujeito para o relacionamento simpatético e compreensivo para com os outros grupos étnicos. É, de fato, uma tarefa difícil, mas não impossível.

Procedimento Dialético: reivindica uma postura crítica da realidade, possibilitando uma concepção de conjunto desta, assim como a percepção das contradições, das transformações e uma penetração na essência dos fenômenos, principalmente, no caso da educação que se constitui em um aparelho ideológico de Estado, segundo a definição de Althusser, reproduzindo os valores e interesses da classe dominante.

A Pedagogia Interétnica e a Realidade Nacional

A educação do negro

O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural. Os grupos étnicos representados pelo negro e pelo índio ocupam posição subalterna em relação ao grupo étnico dominante representado pelo branco. Este é o senhor do país, comanda todo processo político econômico e cultural, ditando as normas, valores culturais e filosóficos, sem considerar os valores dos demais grupos étnicos existentes no país, resultando assim em um relacionamento anti-dialogical, especialmente para com o negro e o índio.

Na questão específica do negro como produtor da cultura afro-brasileira, esta é simplesmente considerada como primitiva e inferior, gerando, assim, complexos psicológicos nos descendentes das etnias de origem africana. Entretanto, nos últimos anos temos observado uma reação positiva contra o eurocentrismo, mormente na Bahia, com a revolução estético-cultural levada a efeito pelos blocos afros e afoxês. A juventude negra na Bahia assumiu novos valores e comportamentos, que se expressam na moda afro e na linguagem influenciando, inclusive, no relacionamento interpessoal.

O negro dos tempos atuais já não tem mais vergonha de ser negro, ao contrário, orgulha-se de suas raízes africanas. Daí a necessidade da adoção de um currículo fundamentado na cultura e nos valores da comunidade afro-brasileira, que certamente trará ótimos resultados para esta tarefa de descomplexização do negro e do branco. Recentemente as entidades negras da Bahia e o Centro de Estudos Afro-Orientais — CEAO, depois de muitos anos de luta, conseguiram que o Conselho Estadual de Educação aprovasse a inclusão dos chamados "Estudos Africanos" nos currículos das escolas públicas de 1º e 2º grau; paralelamente, quarenta entidades, dentre elas algumas negras, democráticas e progressistas, subscreveram um documento que foi entregue ao secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia Prof. Edvaldo Boaventura, recomendando um currículo escolar baseado nos valores da cultura negra e indígena; o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, por sua vez, manteve, até o ano de 1984, duas escolas na cidade de Salvador onde foi aplicada a pedagogia interétnica com êxito. Contudo, este projeto foi interrompido por falta de recursos financeiros.

A educação indígena

A educação do índio brasileiro é crucial, podendo até mesmo levar ao genocídio total das nações indígenas. Existe uma educação para o índio, perniciosa, que resulta em problemas de ordem política e ideológica, isto porque esta tarefa educacional fica, sempre, sob a responsabilidade de órgãos oficiais e de missões religiosas. Os "educadores" atuam em conformidade com uma concepção etnocentrista, sem levar em consideração os valores culturais do índio. Deste modo, só uma concepção alternativa e humana da questão indígena, fundamentada no diálogo, será capaz de oferecer resposta positiva para esta problemática. A educação para o índio deve, sobretudo, atuar como um complemento da educação indígena que se dá através do processo de socialização e nunca como um substituto da educação tradicional da sociedade indígena.

A pedagogia interétnica entende que paralelamente à educação do índio deve haver, também, a educação do não-índio, devido à existência do preconceito anti-índio e do etnocentrismo no interior da sociedade envolvente. Os integrantes desta sociedade têm uma visão estereotipada do índio concebendo-o como preguiçoso, feroz, bárbaro e traíçoeiro. Sem falar na visão romântica da literatura de Gonçalves Dias e de José de Alencar. Assim, o sistema educacional da sociedade envolvente deve introduzir nos seus currículos matérias fundamentadas nos valores da cultura indígena, além de efetuar campanhas de informação ao público sobre a real situação sócio-cultural e existencial do índio. As recomendações da pedagogia interétnica poderiam melhorar as relações entre a sociedade nacional e a sociedade indígena, reduzindo desta forma, o etnocentrismo e o preconceito contra o índio.

Finalmente, esta tarefa depende da participação

de todos os setores democráticos e progressistas da sociedade envolvente.

Conclusão

A grande meta da pedagogia interétnica é o reconhecimento dos valores do homem enquanto membro deste ou daquele grupo étnico. O homem, quer seja ele dinamarquês, chinês, bororó ou hotentote, é portador dos mesmos valores fundamentais, da mesma estrutura ontológica e do mesmo destino. É o ser que pensa, sente, quer e intui, está envolvido no projeto semiótico, produzindo e interpretando signos e códigos. Ele transforma a natureza construindo habitações, vasos, vestes, adornos, armas e computadores. Formula as grandes indagações: Quem sou? De onde venho? Para onde vou? Odeia e ama. Sente-se premido pela necessidade de se ligar a algo superior a si mesmo, de transcender e optar. A partir dessas perguntas e problematizações, sem respostas satisfatórias, ele elaborou a religião, a filosofia, a magia, o mito e a ciência. E continua indagando, permanecendo o desafio.

Portanto, o homem é o mais indigente dos animais, isto porque ele pensa e tem a necessidade de pensar para viver, enquanto o animal não tem necessidade de pensamento. Estamos condenados a pensar, somos um ser desesperado e angustiado por nossa própria culpa. Até agora foram edificadas teorias de toda ordem, mas nenhuma delas solucionou o problema da liberdade e do respeito à dignidade humana como o da angústia existencial. Pensadores como Kierkegaard, Sartre, Jaspers, Mounier, Heidegger e outros apenas se limitaram a diagnosticar a angústia do nada, do não ser. Nunca apontaram uma terapia, para o que Hegel chamou de consciência infeliz. Aliás, o próprio Kierkegaard indicou a fé como solução, que por si só não basta. Esses filósofos ocidentais não caminharam muito em suas pesquisas e especulações estéreis, porque estavam marcados pelo etnocentrismo, pelo preconceito e pelos excessos racionalistas, desconhecendo assim, em suas visões limitadas, a grandeza do pensamento dos outros povos e etnias. Nada fizeram para o reencontro do homem consigo mesmo. Este continua apegado, em demasia, confundindo-se com as coisas, ou melhor, coisificado, robotizado pela dinâmica da sociedade de consumo, conjugando o verbo ter, nunca o ser. As pessoas valem pelo que têm e representam, não pelo que são. Neste contexto, instala-se a falta de perspectiva, a descrença nos altos ideais, em suma, a brutalização do espírito. O medo de ser, de assumir, uma existência autêntica, é terrível. O pior, é que os meios de comunicação e o sistemas de educação, responsáveis pela transmissão do patrimônio cultural e respaldados pelo Estado, são os principais agentes estimuladores e disseminadores desse processo de dissociação da personalidade ou de imbecilização. Não existe mais um relacionamento sadio do homem para com o homem, deste para com a natu-

reza e o infinito. A decadência é total, não no sentido de Spengler. Ciência e técnica voltadas para a destruição do ser humano. Filosofia e religião justificando a guerra e a rapinagem. A arte, por sua vez, prostituída, perdeu a sua finalidade estética, e hoje visa apenas o lucro e o status, servindo, também, a fins panfletários. Com isso, não queremos ignorar a dimensão social da arte, é evidente.

Mas não somos pessimistas, sabemos que representamos uma minoria consciente da realidade, portadores de uma cosmo visão, e de um pensamento crítico. Queremos transformar, muito humanamente, esse estado de coisas. Logo, a proposta da pedagogia interétnica é o reconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades e dos valores deste ente chamado homem, partindo de sua vivência concreta no mundo. O estar no mundo, conforme afirma Heidegger, engajado, isto porque o homem é um ser dependente dos outros entes, com os quais ele se relaciona, possibilitando seu ser.

O mundo ocidental sempre se colocou no centro do universo, julgando-se senhor da verdade, atribuindo a si a exclusividade do pensamento e da cultura. Hegel, em uma de suas obras, *Introdução à História da Filosofia*, nega aos outros povos, a capacidade de indagação filosófica. Lembramos, também, de L. Brühl que não reconhece aos povos ditos primitivos a capacidade lógica de formulação do pensamento.

Finalizando, a pedagogia interétnica, não sei se exatamente à maneira da fenomenologia de Husserl, está preocupada e ocupada com a essência do ente humano, com a sua libertação total, não somente através da interpretação da realidade, mas da sua transformação radical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, T. de. *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- BANTOM, M. *A idéia da raça*. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Cortez, 1984.
- HEGEL, J.W.F. *Introdução à História da Filosofia*. 2 ed. Ed. Arnenio Amado, 1952.
- HEIDEGGER, M. (Ed). *Ser y el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económico, 1968.
- HIRSCHBERGER, J. *História da Filosofia*. São Paulo, Herder, 1967.
- LEYOTARD, J.F. *A fenomenologia*. Lisboa, Edições 70, 1974.
- MORENO, J. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo, Summus, 1983.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CURSO DE "INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA ÁFRICA" PARA PROFESSORES DE 1.º E 2.º GRAU

Carlos Moura
Assessor para Assuntos de
Cultura Afro-Brasileira
junto ao Ministério
da Cultura

Focalizarei uma experiência ocorrida na cidade de Brasília, que teve como objetivo instrumental professores de História e Organização Social e Política Brasileira de 1.º e 2.º grau da rede oficial, a respeito de História da África e de toda a problemática da Cultura Afro-Brasileira. Como assessor para assuntos da Cultura Afro-Brasileira do Ministério da Cultura fomos procurados pela Fundação Educacional do Distrito Federal para realizar um trabalho junto às escolas de 1.º e 2.º grau. Entretanto, na ocasião, fizemos ver à direção da Fundação a necessidade de se atuar, prioritariamente, junto aos professores.

Deste modo, elaboramos uma programação destinada a esses cursos de formação de professores que visava, basicamente, mostrar dentro do tópico "Introdução à História da África", como a história do continente africano foi escrita pelo colonizador, enfatizando o movimento atual que pretende reelaborar esta história do ponto de vista dos próprios africanos. Numa sociedade caracterizada pela dominação européia, como a brasileira, consideramos essencial

estudar o processo evolutivo das sociedades africanas sem perder de vista algumas diretrizes que reputamos básicas: a superação dos mitos hegelianos, que influenciaram enormemente a concepção vigente no continente europeu, de que o berço da civilização era a Ásia e de que a África não possuía história; a superação dos enfoques colonialistas ou neo-colonialistas, segundo os quais a Europa, ao penetrar na África, deu a conhecer ao mundo um povo desconhecido; o reconhecimento da importância dos novos enfoques europeus sobre o mundo extra-europeu e que tornaram o conhecimento da África matéria relevante, além de informações sobre as discussões que se realizam, atualmente, sobre a busca de novos métodos e técnicas mais apropriadas à análise do continente africano. Nessas diretrizes, tivemos, também, a preocupação de não nos limitarmos às regiões e/ou povos da África ao Sul do Saara, mas de todo o continente africano, com todas as suas implicações e convergências, para que se possa ter um quadro real da África, no sentido de uma busca das nossas raízes, da nossa ancestralidade, dos nossos valores.

Portanto, o programa aborda numa primeira parte que denominamos "Debates historiográficos", a evolução historiográfica sobre a África no período colonial e pós-colonial, a nova historiografia sobre a África africana e não-africana, além de dois pontos polêmicos básicos: o primeiro, sobre as fontes históricas e o descobrimento africano da importância das tradições orais e, o segundo, sobre a África e o conceito de modo de produção. Esse conceito é fundamental porque, se pretendemos, através desses cursos, transformar a sociedade, temos que atacar o modo de produção para que possamos ter uma sociedade justa e democrática onde os atos e as relações sejam relações de trabalho onde não exista a primazia do capital.

A segunda parte do programa, que denominamos "Processos Históricos", aborda, dentro do período pré-colonial, as condições arqueológicas; os primeiros grupos humanos; as civilizações do Sudão, do sul e do norte da África; a redescoberta do Egito como uma civilização africana e produto de um processo civilizatório que teve suas raízes nas migrações internas; a arabização do norte da África e sua penetração no interior do continente; as áreas geoculturais na época medieval e no início dos tempos modernos; o tráfico de escravos árabes e europeus e suas consequências; as relações Brasil-África no antigo sistema colonial; os primeiros contatos coloniais e suas consequências para a formação do capitalismo europeu, para as sociedades africanas e para a América. Já no período colonial, que vai até mais ou menos 1950, são abordados o processo imperialista europeu; a partilha africana; a situação de Portugal no continente; as relações com as sociedades africanas autóctones; a articulação do capitalismo com os modos de produção locais; os aspectos ideológicos do colonialismo; as influências das guerras mundiais na África. Finalmente, no período pós-colonial, de 1950



até os dias de hoje, os elementos explicativos internos e externos da crise do colonialismo; o nacionalismo africano e a formação dos novos Estados; as relações com as ex-metrópoles, com os blocos asiáticos e latino-americanos; a concentração de poder dos estados africanos e as novas formas de dominação interna; a independência retardada da África africana; os dilemas do *apartheid*, da fome e do subdesenvolvimento.

Certamente temos enfrentado muitas dificuldades. Encontramos resistência dentro da própria Fundação Educacional do Distrito Federal, pois os departamentos não aceitam pacificamente essa proposta. Mas, a despeito de todas as dificuldades, os cursos estão sendo realizados e pretendemos intensificar a

experiência no decorrer de todo o próximo ano.

Atualmente, estamos nos empenhando em oficializar, seja através de decreto ou portaria, esses cursos, porque, como já dissemos, não há condições de se introduzir o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de 1º e 2º grau, sem que os professores estejam preparados para desenvolver a matéria. Isso não interessa ao Movimento Negro e a ninguém politicamente progressista, pois a abordagem da matéria, já agora em caráter obrigatório, certamente se faria através de uma perspectiva distorcida. A nossa luta, então, é no sentido de impedir a introdução imediata dessas matérias no currículo do 1º e 2º grau. Essa nossa decisão tem se apoiado basicamente na experiência da Bahia.

DEBATE

CURRÍCULO: PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE IMPLANTAÇÃO

ADÉLIA AZEVEDO DOS SANTOS — Escola Municipal Barão de Macaúbas — RJ
• ANA CÉLIA DA SILVA — Faculdade de Educação — UFBA • ARANY SANTANA
NEVES SANTOS — Secretaria da Educação e Cultura da Bahia • CARLOS ALVES
MOURA — Ministério da Cultura — DF • CASIMIRO PASCHOAL DA SILVA —
Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada — São Carlos — SP • FLÁVIO JORGE
RODRIGUES DA SILVA — Grupo Negro da PUC-SP • ISMAEL ANTONIO FREIRE —
Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo
• JOÃO JORGE SANTOS RODRIGUES — Fundação Gregório de Matos e Grupo
Cultural Olodum — Salvador — BA • LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES —
Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/FAE/MEC — MG • MANOEL DE
ALMEIDA CRUZ — Núcleo Cultural Afro-Brasileiro — Salvador — BA • MARIA DE
LOURDES TEODORO — Universidade de Brasília — DF • PETER FRY — Fundação
Ford — RJ • RACHEL DE OLIVEIRA — Conselho de Participação e Desenvolvimento
da Comunidade Negra de São Paulo • RAIMUNDO GONÇALVES (Bujão) — Oficina
Infantil de Dança Afro — Salvador — BA • REGINA PAHIM PINTO — Fundação
Carlos Chagas — SP • ROMEU SABARÁ — Centro de Estudos Afro-Brasileiros —
Belo Horizonte — MG • VANDA MARIA DE SOUZA FERREIRA — Secretaria
Municipal de Cultura — RJ.

ANA CÉLIA: Complementando as informações de alguns companheiros, gostaria de enfatizar que a introdução da História da África no currículo da Bahia é resultado de uma luta de 10 anos das entidades negras, portanto, não foi só do MNU (Movimento Negro Unificado) mas também de outras entidades. Desde 1978 que o MNU vem encaminhando, ao Ministério da Educação, sugestão nesse sentido, e as entidades negras da Bahia têm a mesma posição. Gostaria de lembrar, também, porque demos ênfase à História da África, à História do Negro no Brasil. Isso porque todas as vezes que se coloca a questão da cultura negra na escola, acaba-se caindo no folclore, no candomblé folclorizado, no negro dançando ca-

poeira. Por outro lado, sabemos que apesar das barreiras que existem, a cultura negra é prevalente na sociedade brasileira. Entretanto, há uma completa ignorância da história do negro africano e brasileiro. Esse desconhecimento da nossa importância política econômica e social é que faz com que haja um massacre da nossa identidade. Outro ponto que nos preocupa é o desconhecimento dos professores quanto à questão racial. Para nós, portanto, não se pode introduzir essas matérias no currículo, sem uma reciclagem profunda dos professores, pois na universidade não há qualquer curso sobre História da África. As entidades negras, por sua vez, devem pressionar os secretários de Educação para que o Movimen-

to Negro possa fazer um amplo debate, preliminar a essa reciclagem, sobre a questão do negro e o racismo brasileiro. Na Bahia, o Movimento Negro lutou, abriu espaço à força na Secretaria para que essa disciplina fosse introduzida. Entretanto, na época, devido às divergências internas não nos mantivemos unidos, e isso fez com que fôssemos completamente aliados do processo. Deste modo, não estamos representados na Secretaria da forma como o pessoal do Conselho da Comunidade de São Paulo.

ADÉLIA: Penso que pelo fato do Projeto Zumbi dos Palmares ter o respaldo governamental — a questão do negro é a quarta proposta do PDT — nenhuma diretora tem o direito de recusar a sua entrada na escola, mesmo ele sendo desenvolvido pela Secretaria da Cultura e não da Educação. A direção das escolas sabe que em qualquer Estado existe uma política educacional que ninguém tem o direito de boicotar. Esse é o ponto que eu sempre discuti com a Secretaria. Não podemos esperar que os diretores se sensibilizem para começar a discutir o nosso problema, problema do negro, como eles dizem (entretanto, nós não temos problemas, eles é que têm). Penso que as Secretarias de Educação — e no caso do Rio, a Secretaria da Cultura — têm que impor, é um trabalho da Secretaria e todos têm que trabalhar. Devo dizer, também, que temos toda a liberdade de mexer no currículo. As escolas que ainda não abordam os temas que gostariam, certamente não o fazem porque é muito mais cômodo trabalhar com o currículo antigo do que colocar o professor, o supervisor, o orientador, o aluno, a merendeira, o pai do aluno para pensarem. Pois todos sabemos que o currículo tem que ser vivo, tem que refletir a experiência do dia a dia do aluno, e a Secretaria no Rio não tem nenhum pacote. Entretanto, o professor do Rio prefere adotar o livro, é mais fácil trabalhar com o livro do que queimar as pestanas e elaborar um currículo para sua realidade. Pergunto, para finalizar, ao Carlos, que ajuda efetiva, o Conselho de Cultura pode oferecer ao Movimento Negro após este evento e tendo em vista as propostas que foram aqui discutidas.

CARLOS: Trabalho no Ministério da Cultura, basicamente, numa prestação de serviços aos movimentos negros e aos órgãos, entidades e pessoas interessadas na questão racial, no combate ao racismo, ao preconceito anti-negro e na elaboração de perspectivas de soluções para esta questão nacional. Temos procurado atender, na medida do possível, as propostas que nos chegam. Nesse sentido, assumo o compromisso de tentar, dentro do espaço político de que disponho no Ministério da Cultura e em outros órgãos federais, viabilizar as propostas que saírem deste Seminário. Entretanto, isso só será possível na medida em que houver uma cobrança efetiva dos movimentos, pois não basta encaminhar a proposta sem que haja uma base de sustentação.

VANDA MARIA: Gostaria de acrescentar uma informação ao que a Adélia colocou sobre a viabilização do Projeto Zumbi dos Palmares. Na medida em que o Projeto é opcional, fica difícil adotar uma atitude impositiva.

REGINA: Manoel, qual a relação da pedagogia interétnica com o sistema educacional?

MANOEL: Não temos nenhuma relação com o sistema escolar. A pedagogia interétnica é de responsabilidade do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador.

JOÃO JORGE: Gostaria de explicar que o que ocorreu na Bahia, no que diz respeito à implantação da matéria "Introdução aos Estudos Africanos" (e não "História da África" como disseram), não resultou de divergências entre o MNU e o CENBA (Conselho das Entidades Negras da Bahia), mas sim, de discordância a respeito da maneira como ocorreu o encaminhamento da questão junto à Secretaria. Tenho o maior respeito pela Arany, enquanto militante negra e participante da nossa luta desde há muitos anos. Entretanto, não posso deixar de considerar que o atual estágio em que se encontra a introdução da matéria na Bahia se deve ao secretário Edvaldo Boaventura — na época, candidato a deputado federal pelo PDS — que, desde o momento em que se começou a cogitar de atender a esta antiga reivindicação do Movimento Negro, tentou tirar proveito desse fato politicamente. A primeira vez que se anunciou que a matéria seria implantada na Bahia foi em 1985, por ocasião do "Encontro do Negro do Norte e Nordeste" formando-se, então, uma comissão paritária que teria a incumbência de negociar essa questão. Na época, o atual secretário era candidato a deputado federal pelo PDS. Sempre que era feita alguma coisa, aproveitavam-se as datas importantes para a comunidade negra para se divulgar o que estava sendo realizado. Por exemplo, o CEAB (Centro de Estudos Afro-Baianos) órgão da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) foi criado no dia 13 de maio de 1986. No dia da aula inaugural, apenas o Bloco Afro Ilê Aiyê estava presente e foi usado folcloricamente. Nós estamos tentando introduzir uma matéria com seriedade, com a finalidade de combater a folclorização de uma cultura, e as pessoas comparecem à aula inaugural usando fantasias de carnaval.

ARANY: Eles fizeram uma apresentação.

JOÃO JORGE: Sim, e ficaram no auditório fantasias. Pode parecer que eu esteja sendo radial, mas essa experiência da Bahia é muito importante: se der certo, outros estados terão condições de fazer reivindicações do mesmo teor. Por isso, ela não pode ser provisória, acidental, enfim, uma experiência de final de governo. Os militantes negros que estão participando ativamente do processo, como a Arany, vão ter que contar com a nossa ajuda. Nós, que nos afastamos por discordarmos do processo, sabemos que a nossa responsabilidade triplicou, porque a partir de março de 1987 haverá um novo governo que já afirmou que vai prosseguir com a iniciativa, mas com as alterações que se fizerem necessárias. Quando eu, o Abujanra, a Kátia e a Ana Célia estávamos à frente da comissão paritária encarregada de definir o curso, o Estado não tinha recursos nem condições técnicas para tanto. E toda essa tarefa ficou a cargo do CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais) que, durante os anos de regime militar, foi o organis-

mo que representou o Brasil nas relações com a África. Por esse motivo, o material do seu acervo é tão defasado, lá não se encontra material sobre a luta da independência de países como Moçambique, Guiné Bissau, Etiópia, Angola. Também, todas as vezes que o CEAO tentou contactar ou levar grupos de africanos para a Bahia, foi sempre com os países mais atrasados da África. Além disso, o CEAO, que em 1974 assinou um convênio de intercâmbio com a Prefeitura, nunca o efetivou. Existe uma necessidade nacional de alterarmos a legislação do MEC no que diz respeito às disciplinas obrigatórias e facultativas. A queixa da Adélia sobre o que ocorre no Rio de Janeiro nos atinge também na Bahia, onde a matéria, igualmente, não é obrigatória. Apenas seis escolas introduziram a disciplina, que depois de dois anos pode ser rejeitada, a critério da escola. Portanto, vamos ter que lutar para assegurar a obrigatoriedade dessa matéria. Todas essas críticas não pretendem derrubar o trabalho que está sendo feito, mas que não deixa de refletir a dificuldade de nossa luta na Bahia. É impossível hoje, se elaborar um currículo para essa matéria sem levar em conta as várias realidades da África. Há professores de História que se recusam frontalmente a falar de uma África não colonizada, como o Império do Zimbábue, do Mali, de Gana, do Egito, do Sudão. Tais dificuldades, têm que ser enfrentadas pelo Movimento Negro, que deve exercer pressão para que essas distorções sejam corrigidas. A disciplina "Introdução aos Estudos Africanos" foi introduzida com o objetivo de combater o racismo, aquilo que se chama de inferioridade do escravo. Penso que nenhum de nós, descendentes de africanos, é escravo. Somos homens e mulheres oriundos de uma grande civilização, que deu uma grande contribuição à humanidade, a civilização africana. Não somos escravos porque nos libertamos dessa prisão, mas como descendentes de africanos devemos conhecer a nossa história que tem quatro, cinco milhões de anos. Também não vamos ignorar que fomos escravos, e que essa escravidão nasceu e surgiu de um sistema de opressão dentro da própria África, às vezes, até com a cooperação dos africanos. Concluindo: solicito aos companheiros da Bahia que estão aqui que, ao voltarmos, nos encontremos a fim de definirmos estratégias para corrigir estas distorções. Os companheiros de outros estados nos ajudem enviando sugestões, corrigindo também as distorções que ocorrem nos seus estados, para que no próximo encontro possamos estar numa situação bem melhor do que a atual.

CARLOS: Essas colocações mostram que a situação da Bahia precisa ser melhor explicada. Como pessoa responsável no Ministério da Cultura por essas questões, órgão que, inclusive, repassou recursos para esses cursos, penso que seria interessante fazermos uma reflexão sobre essa experiência.

LUIZ ALBERTO: Temos que lutar contra a legislação atual que define núcleo comum e parte diversificada. Mas há uma outra questão que não podemos esquecer: a maneira como a disciplina será

ministrada. Existe um parecer 08731/71 que define isto muito bem. A minha preocupação é a maneira como nós, que estamos iniciando um trabalho com cultura negra e História da África, vamos trabalhar, se com conteúdos ou atividades, porque palestras, comemorações são atividades. Gostaria de saber como vamos transformar isso em conteúdo de qualidade. Também gostaria de saber como a matéria será ministrada na 5ª e 8ª série, quando não se trabalha ainda com conteúdos e sim com áreas de conhecimento. Não é só a questão desta disciplina ser obrigatória ou optativa, há questões muito mais fundamentais que gostaria de saber como estão sendo trabalhadas pelas equipes. Quanto à capacitação dos professores estamos preocupados, sobretudo, com o professor em exercício. E a capacitação do futuro professor, aquele que ainda frequenta as escolas normais e as universidades, mas logo estará dando aulas? Gostaria de saber se há uma preocupação com a formação do professor de forma mais integrada. Quando o professor Carlos Moura esteve em Minas e propôs a criação de cursos de História da África para professores, eu me posicionei contra e continuo contra. Pois qual é o significado de um curso que atinge 40, 50 professores, numa rede que tem 4 milhões de alunos como a de Minas Gerais?

RACHEL: Penso que o Movimento Negro, além de refletir sobre a introdução da História da África no currículo (o que, em princípio, sou favorável), tem que pensar, primeiro, nos objetivos da escola, nos conteúdos que devem ser transmitidos pela escola. Na minha comunicação afirmei que o nosso aluno negro precisa de conhecimento elaborado. Será que ao abrir espaço na escola para atividades de dança, de jogo, não vamos prejudicar esse conhecimento elaborado? De que maneira vamos contemplar essa diversidade cultural, conseguindo, também, que o aluno amplie o seu horizonte e tenha acesso a este conhecimento? Penso que precisamos começar a pensar, primeiro, nos objetivos da escola para termos maior firmeza no momento de se inserir essa disciplina, mesmo porque não contamos com quadros capacitados para desenvolver esta tarefa, tanto entre o Movimento Negro, como entre os professores brancos. Gostaria, ainda, de lembrar a Adélia que a luta contra a discriminação racial não é do branco nem do negro, mas da sociedade brasileira.

CASIMIRO: Pergunto à Rachel se durante o processo de formação da Comissão de Educação houve uma preocupação em mantê-la apartidária? Existem outras correntes de pensamento dentro dessa Comissão e como ocorre o relacionamento entre os seus componentes? Ao Ismael pergunto: se hoje, aqui, houve uma preocupação excessiva com a elaboração deste Documento que deverá circular nas secretarias a nível municipal e estadual, como a Secretaria de Educação de São Paulo tem essa proposta de um currículo já pronto? Finalmente, a minha última pergunta é dirigida ao professor Carlos Moura. O que significa independência retardada da África?

RAQUEL: A Comissão de Educação não é parti-

dária. O recrutamento desses professores negros foi muito difícil porque não tínhamos condições de saber quais eram os professores negros. Nós os escolhemos, porque precisávamos deles como aliados quando surgiu a proposta do "13 de Maio". Tudo o que foi para a Secretaria da Educação foi amplamente discutido com esses professores.

ISMAEL: Tem sido uma prática da Secretaria da Educação, principalmente em São Paulo, apresentar pautas já elaboradas. Os professores têm reclamado e a própria Secretaria tem noção disso. Nós, da Comissão de Educação, estamos tentando inverter o processo. No que diz respeito à revisão curricular, tentamos influir de algum modo no processo, que já estava em andamento, através de discussões, e que têm tido uma certa repercussão. Conseguimos elaborar um documento para servir de apoio às reflexões e às sugestões dos professores sobre a questão. Deste modo, talvez possamos caminhar um pouco mais e sermos mais efetivos nessa tarefa.

ARANY: Com relação ao repasse de verbas, que o Carlos mencionou, não tenho conhecimento que este dinheiro tenha chegado a Salvador, e se chegou, não sei o seu destino. Pelas informações que eu tenho, a Comissão Partidária mencionada pelo João Jorge foi criada para acompanhar o processo e inclusão da disciplina no currículo, a sua tramitação. Já a parte pedagógica seria de responsabilidade do CEAO e da Secretaria de Educação, por serem os órgãos competentes para desempenharem esta tarefa. Enquanto militante, acho que podemos contribuir e interferir e, como a introdução da disciplina não foi nenhuma dívida, sua implementação pode passar para o movimento. Com relação à preocupação do Luiz sobre a qualificação do professor, na Bahia há um órgão, o CDRH (Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação e Cultura), que periodicamente promove treinamento de professores, que entretanto, não tem tido continuidade. Essa é uma questão que tem que ser debatida. Estamos preocupados, também, com o 3º grau. Atualmente está havendo uma discussão visando debater a inclusão dessa disciplina no 3º grau, pois há um grande número de professores de nível 1 que frequenta a universidade para atingir um melhor nível profissional e uma melhor remuneração.

MARIA DE LOURDES: Gostaria de saber do professor Carlos Moura, se a matéria "Estudos Africanos", que está sendo oferecida aos professores da rede oficial, consta no currículo do Departamento de História da Universidade.

CARLOS: Não, o curso é para professores que estão lecionando.

MARIA DE LOURDES: Sendo assim, é um pouco "para inglês ver", porque não corresponde às necessidades de nós negros brasileiros. Acho que seria o caso de se insistir para que esta disciplina se torne obrigatória para os alunos de História. No que diz respeito às distorções, essa introdução de História da África, repito, é como pedir ao diabo para rezar a missa. Tendo em vista o racismo existente, como um

professor branco — a maior parte dos professores — poderá ensinar História da África para crianças brancas e negras? Para mim é um impasse bastante delicado, mas acho válida a luta, o esforço no sentido de evitar que o racismo seja transmitido a esses professores em formação ou que já estão no exercício do magistério. Ao ler o programa do curso de História, o professor Carlos Moura se referiu a um tópico — sociedades autóctones — o que já revela uma postura dos professores. Alguns destes, eu conheço, são pessoas jovens, recém-formadas na área de estudos africanos e dispostos a modificar a sua visão preconceituosa. Essa é uma das vantagens da experiência de Brasília. Os professores reconhecem que têm pouco conhecimento da matéria, o que mostra uma predisposição em rever posições, em modificar a sua visão dos fatos.

CARLOS: Usei a expressão autóctones entre aspas.

MARIA DE LOURDES: Ouvi sua ressalva e acho que foi pertinente, o que não me impede de perguntar. Ainda, a respeito do programa, gostaria de saber como um dos tópicos da 1ª unidade a "África e o conceito do modo de produção" vem sendo focalizada. Pois, em geral, este conceito tem sido um caminho para mostrar para alunos de História um modo de produção africano centrado no passado. Eu pergunto, também, se não seria mais proveitoso canalizar os recursos, usados para formar 40, 80 professores, para proporcionar uma formação mais sólida para um menor número deles através de cursos de especialização em universidades africanas. Essas pessoas seriam multiplicadores desse conhecimento no Brasil.

PETER: Em um país com mais de 50% de descendentes de africanos, é escandaloso que o conhecimento sobre a África seja tão escasso e tão mal distribuído. No que diz respeito ao negro no Brasil, não há grandes problemas. Pois o Brasil tem esse conhecimento, a questão é só concatenar informações, produzir currículos. Já, o conhecimento sobre a África, infelizmente, está disperso pelo mundo. Nesse sentido, quais medidas estão sendo tomadas para apoiar as pessoas das universidades que têm interesse em estudar a História da África e sobre a África contemporânea. Como disse o João Jorge, a África é um continente extremamente complexo. Há alguma discussão a respeito? Neste caso, há alguma prioridade em se conhecer determinadas partes da África?

CARLOS: Penso que não é uma questão de prioridade. No caso do Ministério da Cultura, por exemplo, a questão é encaminhar o projeto.

BUJÃO: Discordo da Adélia, porque o momento de cobrar é este mesmo. Acho que a Ana Célia está certa em mostrar a cisão do Movimento Negro na Bahia. Já havia colocado isso no "Encontro do Negro do Norte e Nordeste". Tem que ser colocado sim, vamos acabar com a idéia de que a Bahia é forte, é fechada. A Bahia tem problemas seríssimos, altas divergências e só vamos avançar no momento que reconhecermos isso. Acho, também que as dis-

cussões que ocorreram nesse Seminário mostraram que há pessoas que com o seu conhecimento podem contribuir, fortalecer o nosso trabalho. A minha proposta é que fosse formado um grupo que tivesse articulação a nível nacional para encaminhar este trabalho.

FLÁVIO JORGE: Dois pontos ficaram evidentes neste Seminário. Primeiro, que devemos ter a certeza de que essa questão do currículo é bastante complicada. Tanto pelo uso político que está sendo feito em cima disso, como pelo total desconhecimento do que estamos discutindo. A questão do livro didático, por exemplo, foi bastante complicada, a do currículo, muito mais. Temos que estar cientes que, até agora só conseguimos introduzir a questão do currículo, que é uma reivindicação do Movimento que já tem dez anos. Penso que chegou o momento de aprofundar essa discussão, de fazer uma reflexão com pessoas que têm um certo entendimento. Confesso que só sei reivindicar a revisão do currículo nas escolas, nada mais. Entretanto, temos que conhecer a legislação, temos que entender se isso é positivo. É necessário aprofundar essa discussão, para que num próximo encontro não se comece a discutir novamente a inclusão dos Estudos Africanos no currículo. Penso que é necessário formar um grupo-tarefa que teria a incumbência de aprofundar alguns pontos e não fazer negociação política com ninguém.

ANA CÉLIA: Gostaria de informar ao João que o curso que foi dado, e está terminando agora em dezembro, foi da melhor qualidade, tendo abordado todos os detalhes importantes e necessários para o resgate da identidade do negro. O problema principal foi a falta de verba. Penso que o professor Carlos Moura deve-se preocupar com este aspecto, porque até hoje o dinheiro não chegou lá. A dificuldade, portanto, não foi de conteúdo e sim de verba, de falta de material.

ROMEU: Penso que a conquista da Bahia, sobre a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo, tem que ser levado em conta, e defendida, apesar dos problemas. Numa reunião de que participei há pouco tempo, fez-se um levantamento e constatou-se que a Bahia é o único estado que oferece este curso a nível secundário. A conquista

ta pode ser formal, mas é preciso que ela seja apresentada a fim e estimular essa iniciativa em outros estados. Os problemas têm que ser debatidos sem que se perca essa conquista, que é tão importante para nós que não somos da Bahia. Gostaria de lembrar, também, que estamos fazendo cobranças ao professor Carlos Moura que não tem nada a ver com ele. Ele está nos assessorando no Ministério da Cultura e o nosso negócio é com o Ministério da Educação, onde não temos representação. O Ministério da Cultura pode atuar apenas indiretamente. O nosso problema, então, é ocupar um espaço no Ministério da Educação. Neste Seminário foi levantado um problema fundamental que até agora não tem sido levado em conta: a formação do professor, ou melhor, as agências de formação do professor que são as universidades. Na minha universidade, por exemplo, o curso de História não tem um curso sobre a África. O curso de Geografia tinha um, o curso da USP parece que tinha um e acabou. Acho que é fundamental se proceder a uma discussão da grade curricular dos cursos de Ciências Sociais, História e Geografia com a finalidade de reivindicar a inclusão de disciplinas relativas à África para daqui a cinco, dez anos termos especialistas à altura.

ADÉLIA: Penso da mesma maneira que a companheira Fátima. Nós temos que assumir uma postura política nas nossas discussões. Nós estamos aqui reunidos tentando propor soluções para as coisas que não estão caminhando a contento e não podemos fechar os olhos e achar que tudo está ótimo. As conquistas do Rio e Janeiro ainda são muito poucas e não podemos deixar de colocar isso. Por outro lado, a informação que nós tínhamos no Rio é de que a situação da Bahia era maravilhosa, e hoje ouvindo os companheiros de lá, tirei muitas das minhas dúvidas. Entretanto, de maneira nenhuma, o que eu ouvi modificou a minha opinião sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na Bahia. Muito pelo contrário, eu passei a respeitar e a defender ainda mais a luta de vocês. Acho que esse fórum aqui não é de ninguém, individualmente, é um trabalho nosso, uma luta nossa.



LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISES E PROPOSTAS

RESUMO

A discriminação contra a raça negra produzida e veiculada pelos livros didáticos constituiu o tema central deste painel. Foram apresentados e discutidos resultados de pesquisa, revisão da bibliografia nacional sobre o assunto, sugestões para transformação dos conteúdos, bem como relatos de iniciativas visando a sensibilização de produtores e usuários quanto ao racismo contido nos materiais didáticos.

Durante o debate foram levantadas questões controversas — Qual a importância efetiva do livro didático na produção e manutenção do racismo? Os livros não estariam retratando apenas a situação de inferioridade social vivida pela população negra? — além de se destacar o papel do(a) professor(a) como mediador(a) no circuito produção — recepção do livro didático.

SUMMARY

TEXTBOOKS: ANALYSIS AND PROPOSALS

The central theme of this pannel is the discrimination against Black people which is generated and propagated by textbooks.

Not only the results of research and a bibliographical review of the national works dealing with this subject were presented, but also some suggestions pointing towards a change in the contents of such books and the reports of the actions taken aiming at sensitizing producers and users in regard to the racism expressed by this kind of didatic material.

During the debate period, controversial questions were raised, such as: "What is the actual role played by textbooks in the production and maintenance of racism?"; "Aren't the books only reflecting the actual situation of social inferiority experienced by the Black population?"

Moreover, the role of mediator played by teachers in the production-reception circuit created by textbooks was emphasized.

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM LIVROS DIDÁTICOS E INFANTO-JUVENIS

Esmeralda Vailati Negrão
da Fundação Carlos Chagas/SP

Nesta apresentação exporei as principais conclusões de um levantamento feito em trabalhos acadêmicos que se preocuparam em denunciar os preconceitos e discriminações raciais veiculados por livros didáticos e infanto-juvenis¹. Tais estudos podem ser divididos em três grupos, cada um deles representando uma etapa na evolu-

ção do pensamento sobre o assunto. A preocupação com a representação do negro em livros didáticos e para-didáticos começa, no Brasil, com o trabalho de Dante Moreira Leite *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros*, escrito em 1950.

No primeiro momento, no qual incluo estudos como o de Holanda (1957) e Bazzanella (1957), vemos uma preocupação em tentar captar o preconceito explicitamente expresso nesses materiais. Como o próprio Bazzanella reconhece, a ocorrência de preconceitos explícitos é muito pequena.

Num segundo momento estão principalmente os estudos acadêmicos dos anos 70 que, através de uma análise de conteúdo de temas que pode ser chamada de qualitativa, partem para captar a veiculação explícita e implícita do preconceito através da discussão dos temas abordados na literatura didática. Fazem parte deste grupo trabalhos como o de Rego (1976) e Nosella (1978).

Imbuídos desta preocupação, esses trabalhos detectam como os personagens pretos e mulatos são

representados na literatura infantil e didática. Para tanto, faz-se o levantamento dos tipos mais frequentes, denunciam-se as lacunas na apresentação dos fatos históricos, o escamoteamento na argumentação. A análise levada a este ponto deságua na reivindicação pela recuperação da história e da cultura do povo africano no Brasil. Esta reivindicação apóia-se na concepção de que a recuperação da história acarreta o fortalecimento da identidade da população negra, uma vez que os negros poderiam, assim, apropriar-se de sua história e da história de suas lutas.

Cabe, a este ponto, ressaltar a relação entre o arsenal metodológico e a denúncia da forma assumida pelo preconceito. Portanto, se o enfoque muda, e conseqüentemente uma nova metodologia é usada, uma nova faceta do preconceito é desvelada. E aí eu colocaria o terceiro grupo de estudos: Rosemberg (1980), Pinto (1981) e Tavares (1981). A metodologia esteve, nestes estudos, a serviço de uma investigação mais geral, ou seja, a caracterização do emissor e do receptor da produção cultural para crianças. Rosemberg (1980) define esta relação como sendo entre desiguais e iguais.

Desiguais, por ser uma relação entre o adulto emissor e a criança receptora. Esta relação explica o caráter didático que impregna a literatura infantil. A análise da literatura mais recente mostra uma mudança nesta postura e conseqüentemente a literatura infantil está se aproximando da Arte e se distanciando da Pedagogia.

Entre iguais porque o autor, adulto branco, se dirige a um público por ele representado como crianças brancas de classe média. Nesta medida, a criança negra, com suas vivências e desejos, está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e para-didática. É esta dualidade desigual-igual que explica o fato de, num mesmo texto, discursos igualitários coexistirem com representações discriminatórias de personagens. O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca.

A discriminação e a opressão brotam quando se desvendam as tramas do conteúdo. Daí a importância da metodologia utilizada². A análise quantitativa e qualitativa permitem "desvendar significados pouco claros e trazer para o primeiro plano aspectos comuns sossobrados na diversidade estilística" (Rosemberg, 1985, p. 35).

1 Este trabalho resume um dos capítulos integrantes da pesquisa "Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo" — realizada pela Fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria da Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra.

2 Ver a comunicação "A representação do negro em livros didáticos de Leitura" a p. 88, para exemplificação desta metodologia e conclusões por ela possibilitadas.

A coerência e a consistência na caracterização preconceituosa de personagens negros mostra que, embora uma nova concepção da relação adulto-criança, que se estabelece com a literatura, esteja surgindo, a imagem da criança compondo o público desta produção ainda apresenta o traço da cor branca.

Portanto, a discriminação racial não está presente somente no escamoteamento da história do povo negro, mas se faz presente na própria definição deste gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão aliados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura. Somente quando esta literatura incorporar a visão de mundo e a perspectiva do ser negro é que ela poderá dar, à criança negra, a possibilidade de tornar-se um interlocutor neste processo de comunicação. Porém, não se está querendo aqui propagar a existência de duas literaturas destinadas a públicos diferentes. A incorporação de outras perspectivas tem como objetivo alargar o público e não segmentá-lo.

Gostaria de concluir ressaltando que a relação produção-recepção da literatura didática e paradiadática não é unidirecional, ou seja, não caminha somente no sentido produção-recepção. A recepção também atua, exercendo pressão para mudanças na emissão. Um exemplo disto é justamente a mudança que está ocorrendo na literatura infantil, que cada vez mais se distancia da Pedagogia e se afirma enquanto obra estética.

Portanto, a ação se faz necessária para que mudanças no sentido da eliminação da discriminação racial se processem na literatura didática e paradiadática.

Revelar o preconceito não é tudo. Somente uma mudança no tipo de relação estabelecida pela emissão e recepção poderá alterar características intrínsecas da produção cultural para crianças. Tal mudança será decorrência da introdução de uma nova ótica nos estudos voltados para essa produção. E mais ainda, advirá de ações efetivas de combate ao preconceito.

Se a denúncia é rica, as ações são ainda incipientes e muito tímidas.

A Fundação para o Livro Escolar-FLE (Estado de São Paulo) na gestão 83/84, concebendo a política do livro escolar como parte do programa de democratização educacional, propõe-se como meta, entre outras, a luta, por um livro "provocativo". Dentre as características definidoras de um livro provocativo está: "não ser um veículo de preconceitos e inverdades" (Fundação, 1983). Para atingir tais metas, o programa "Estimulando a adoção crítica e solidária do livro didático" é desenvolvido. Como parte de sua implementação, três iniciativas foram tomadas: elaboração e distribuição para toda a rede pública estadual de ensino do jornal *O livro nosso de cada dia*, que em seu primeiro número discutia a veiculação de preconceitos pelo livro didático; a promoção do I Encontro Estadual sobre o livro didático; e a realização

de seminários sobre as discriminações nos livros didáticos, um deles dedicado à representação social do negro. Estas iniciativas tiveram o mérito de levar a discussão sobre o livro didático para dentro da escola.

Um outro passo muito importante foi dado pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional — ATPCE — da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a elaboração de uma resolução dispondo sobre a criação da "Comissão especial de luta contra todas as formas de discriminação". Entre as considerações que levaram à criação desta comissão está a discriminação encontrada nos materiais instrucionais e nos livros didáticos. Esta resolução já foi aprovada pelo Secretário da Educação do Estado.

O Setor de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra pretende, através de um trabalho conjunto com a CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e com a FLE, propor a revisão dos livros didáticos e a produção de livros e cartilhas sobre vultos históricos (escritores negros).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZZANELLA, W. Valores e estereótipos em livros de leitura. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Série Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2(4), mar., 1957.
- FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR. *Por uma política do livro escolar integrada à estratégia da educação democrática*. São Paulo, 1983.
- HOLLANDA, G. de. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Série Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2(4), mar., 1957.
- LEITE, D.M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Psicologia*. São Paulo, (3):20-31, 1950.
- O LIVRO NOSSO DE CADA DIA. São Paulo, FLE, s.d.
- _____. São Paulo, FLE, 7(2), 1984.
- NOSELLA, M. de L.C.D. *As belas mentiras*: as ideologias subjacentes aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do primeiro grau. São Paulo, 1978. [Dissertação Mestrado — PUC — SP].
- PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. [Dissertação Mestrado FFLCH/USP].
- REGO, M.F. *Leituras de Comunicação e Expressão*; análise de conteúdo. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1976. [Tese Mestrado].
- ROSEMBERG, F. *Análise dos modelos culturais na literatura infantil brasileira*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1980.
- _____. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo, Global, 1985. (Teses, 14).
- TAVARES, M.L. de S.B.P. *No reino da desigualdade*. São Paulo, 1981. [Dissertação Mestrado — Escola de Comunicação e Artes/USP].

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LEITURA

Regina Pahim Pinto
Da Fundação Carlos Chagas

E

sta comunicação é parte de um estudo mais amplo que discute a questão da democratização da escola, com base numa análise da representação de algumas categorias sociais, em livros didáticos de leitura (Pinto, 1981). Basicamente, esse estudo partiu do seguinte problema: como a instituição escolar, inserida numa sociedade dividida e desigual, mas que articula o discurso da igualdade, condenando qualquer tratamento desigual e discriminatório, vem lidando com

as diferenças sociais, entre as quais, as diferenças étnicas.

Para responder a esta questão, analisou-se, através da técnica de análise de conteúdo, uma amostra de 48 livros de leitura para a 4ª série do 1º grau, sorteados de listas publicadas anualmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 1941 a 1975, com o objetivo de orientar as escolas públicas e particulares na escolha desses livros.

A análise da representação das categorias étnicas foi empreendida a partir de um estudo dos personagens que aparecem tanto no texto como nas ilustrações desses livros. Procurou-se apreender, nesse universo simbólico, a importância atribuída aos personagens, através de indicadores específicos à linguagem pictórica e literária, e o seu universo sócio-cultural, através de atributos indicadores das suas

características demográficas e sociais, da sua atividade profissional e escolar, vida familiar e dos seus comportamentos.

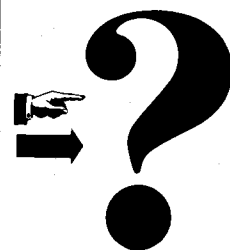
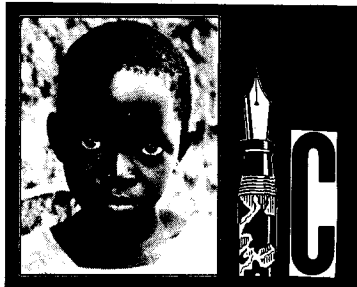
Ao todo, foram analisados 1.378 (hum mil trezentos e setenta e oito) personagens ilustrados e 4.449 (quatro mil quatrocentos e quarenta e nove) personagens descritos em 531 (quinhentas e trinta e uma) histórias que integram esses 48 livros. Descreveremos, a seguir, alguns resultados obtidos nessa pesquisa relativos ao tratamento dado ao personagem na ilustração e no texto (ver tabelas no final).

Ilustração

Comparando-se personagens brancos, negros e mestiços, observa-se que praticamente todos os itens indicadores de uma posição de destaque na ilustração privilegiam os personagens brancos. Eles são mais freqüentes, desempenham a função de representantes da espécie (os coletivos e multidões são homoganeamente brancos), ocupam posição de proeminência nas ilustrações que retratam grupos de personagens e são os mais ilustrados nos locais privilegiados do livro. A pouca evidência de personagens negros e mestiços transparece na freqüência muito baixa, na inexistência de grupos e multidões negras, bem como na quase ausência de personagens negros e mestiços ilustrados na capa ou ocupando posição proeminente na ilustração, quando em companhia de outros.

O tratamento estético dispensado aos personagens, também confirma a importância do branco e contribui para reforçar os estereótipos e certas imagens associadas ao negro e ao mestiço, que são os mais freqüentemente representados de forma grotesca e estereotipada. Por exemplo, nesses livros não aparece a mulher negra, mas a doméstica negra, representada de maneira estereotipada: físico avantajado e traços negróides extremamente marcados.

Os personagens brancos também são mais diversificados e exercem uma gama maior de atividades ocupacionais. Enquanto os brancos exercem 36 tipos de atividades ocupacionais, os negros e mestiços aparecem, respectivamente, em apenas nove e cinco tipos de atividades diferentes. Além do mais, as atividades mais freqüentes entre os brancos são aquelas que denotam maior prestígio e poder, enquanto que as funções mais humildes são desempenhadas, predominantemente, por personagens negros e mestiços.



Texto

No texto, praticamente se repete o que ocorre na ilustração. A presença marcante dos personagens brancos é apenas um indício da sua importância, que se confirma através de vários outros indicadores. A cor branca, se atribui o estatuto da normalidade e da universalidade, pois, quando o personagem é branco, mais freqüentemente se omite a informação sobre sua cor. A condição de representante da espécie transparece, também, quando se consegue detectar, através de meios indiretos, que as multidões ou grupos que não tiveram sua cor explicitada são brancos.

Há, inclusive, uma maior proporção de personagens históricos e famosos entre os brancos do que entre os negros, enquanto que, entre estes, há uma maior proporção de personagens folclóricos. Ainda, os brancos tendem a desempenhar os papéis de destaque, e os negros aparecem mais freqüentemente como coadjuvantes e figurantes nas histórias.

O tratamento dispensado aos personagens brancos é mais diferenciado, pois maior proporção deles são denominados através de um nome próprio, enquanto que a perda da individualidade também ocorre de maneira diversa: os negros e mestiços são denominados, principalmente, através da etnia, enquanto que os brancos, pelos atributos familiares.

Finalmente, a categoria vida e morte, confirma a importância dos personagens brancos. Entre estes, há um maior percentual de personagens vivos ou atuando como tal, enquanto que os negros e mestiços têm a maior proporção de mortos, portanto, personagens com pouca possibilidade de atuação na narrativa. É importante salientar que os negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior percentual de personagens negativos.

Do mesmo modo, quando se analisam as características demográficas e sociais e a atividade profissional e escolar, observam-se diferenças. Os personagens brancos são bastante diversificados, assumem diferentes nacionalidades, atuam em todos os contextos, praticam diversas religiões e exercem atividades profissionais bastante variadas, concentrando-se, porém, nas profissões de maior prestígio e poder.

Já os personagens negros e mestiços, além de menos diversificados e menos trabalhados no plano do texto, são revestidos de atributos que reforçam imagens negativas e estigmatizantes. Assim, a etnia negra, em comparação com as demais, é mais freqüentemente caracterizada como pobre; quase não aparece freqüentando a escola e tem poucas opções profissionais (exerce apenas 13 tipos de profissões enquanto a branca desempenha 83 profissões diferentes), ocupando-se principalmente nas atividades mais humildes, isto quando não lhes é negado o status de trabalhador livre, pois sua "profissão" mais freqüente é a de escravo. Além disso, o negro raramente vive as histórias em contexto familiar.

Os mestiços presentes nos livros de leitura, ou são personagens que se destacaram na vida política e literária brasileira (por isso mereceram biografias), ou

então, são personagens humildes (em comparação com as outras etnias, eles e os negros têm o maior percentual de pobres). Deste modo, a sua atividade escolar ocorre quase que exclusivamente no passado (são os personagens biografados que freqüentaram a escola), além de se concentrarem nos extremos da escala profissional. Nos postos superiores predominam os escritores, deputados, em geral, biografados.

É importante ressaltar que, praticamente, não encontramos nos livros analisados uma defesa explícita do preconceito. Pelo contrário, no nível mais explícito, que se configura pela declaração de intenções, detectadas nos princípios emitidos e na estrutura demonstrativa das histórias, percebe-se a intenção de fazer do livro um veículo de abertura, de formação de uma consciência democrática. Entretanto, quando a análise desce ao nível menos explícito, que se consegue captar principalmente através de uma decodificação da mensagem, da relativização dos seus diversos aspectos, bem como da maneira como eles se relacionam e se inserem no todo, percebe-se um descompasso entre aquilo que se proclama como objetivo e aquilo que se concretiza de fato, através da criação dos personagens.

Daí a necessidade de se alertarem os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos para a presença destas distorções e omissões: é urgente que se atue na formação dos professores para que eles se sensibilizem para estas questões e possam levar os seus alunos a se tornarem críticos desses materiais instrucionais.

Estudos que se interessaram em analisar como a escola vem lidando com as diferenças étnicas têm chamado a atenção para a falta de preparo dos professores e para a sua dificuldade em enfrentar a questão do preconceito e da discriminação, inclusive, pela inexistência de material de apoio que os auxilie nesta tarefa.

Portanto, criar materiais didáticos não discriminatórios é uma tarefa urgente e necessária para que os ideais de uma educação democrática possam se concretizar. Tarefa esta que se faz mais necessária, uma vez que o livro ainda é o material didático mais utilizado nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. Dissert. (mest.) FFLCH/USP.
PINTO, R.P. & MYASAKI, N. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (55):3-17, nov., 1985.

Tabela 1

Distribuição percentual dos personagens na ilustração por indicadores de importância e trabalho ocupação, segundo cor – etnia

Indicadores		Personagens na ilustração		
		Cor – etnia		
		Branca % (n = 1099)	Negra % (n = 36)	Mestiça % (n = 19)
Importância	Individualidade			
	Indivíduo	98,4	100,0	100,0
	Multidão	1,6	—	—
	Local de apresentação (1)			
	Capa	9,5	2,8	—
	Corpo do livro	90,0	97,2	100,0
	Proeminência			
	Proeminente	16,3	2,8	10,5
	Não proeminente	25,4	19,4	10,5
	Isolado	17,7	25,0	31,6
	Equivalente	40,7	52,8	47,4
Trabalho/Ocupação	Agrupamentos de profissões (1, 2)			
	Posição de poder	36,7	—	33,3
	Transporte	14,5	26,7	33,3
	Serviços	3,4	13,3	16,7
	Rural	14,5	26,7	16,7
	Operário	2,9	6,7	—
	Artesão	4,8	—	—
	Liberal - Intelectual	10,6	—	—
	Artista	2,9	—	—
	Extração	5,3	13,3	—
	Comércio	1,9	6,7	—
	Acessórios			
	Profissional	5,9	22,2	10,5
	Doméstico	1,3	8,3	10,5
	Agressivo - Bélico	8,2	—	10,5
	Profissional e Bélico	0,1	—	—
	Instrumento de caça	0,9	—	—
	Não usa acessórios	83,6	69,4	68,4
Presença da cor – Etnia % (n = 1378) (1)		79,8	2,6	1,4

NOTA: 1. A soma dos percentuais em alguns segmentos de coluna não atinge 100%, porque destacamos apenas as categorias mais relevantes para efeito de comparação entre as etnias. Na última linha, os percentuais também não atingem 100% porque não transcrevemos do original as colunas dos personagens que não se enquadram nas etnias branca, negra e mestiça.

2. No cálculo dos % foram corrigidos os totais de alguns indicadores pela exclusão de casos de "não se aplica".

FONTE: Pinto, 1981.

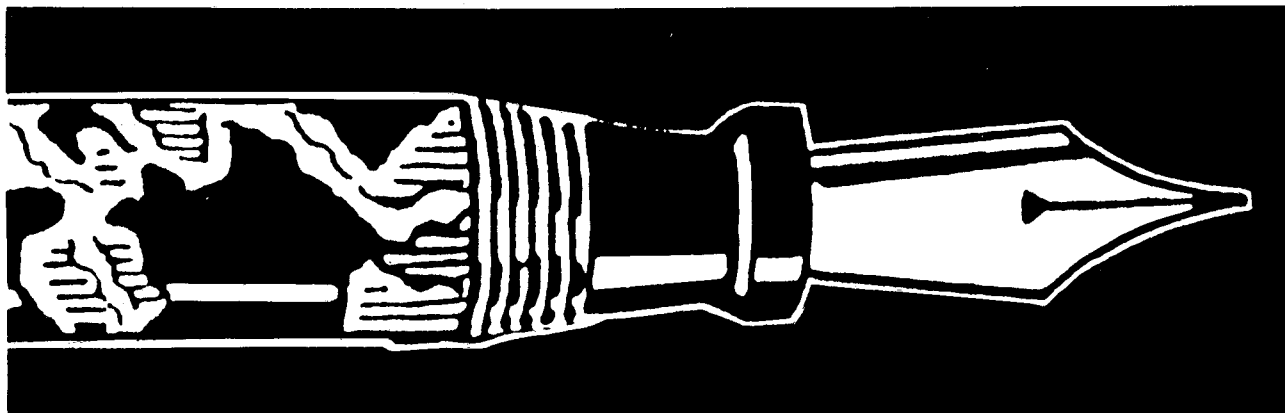


Tabela 2

Distribuição percentual dos personagens no texto por indicadores de importância, características demográficas e sociais e atividades profissional e escolar, segundo cor — etnia

Indicadores		Personagens no texto		
		Cor — etnia		
		Branca % (n = 1069)	Negra % (n = 108)	Mestiça % (n = 33)
Importância	Natureza (1)			
	Humana (ficcional)	35,4	41,7	36,4
	Humana (histórica)	41,1	45,4	51,5
	Humana (famoso)	15,6	3,7	12,1
	Religiosa	4,4	0,9	—
	Folclórica	2,1	7,9	—
	Individualidade (1)			
	Indivíduo	93,2	48,1	56,3
	Multidão	5,3	50,0	43,8
	Papel desempenhado			
	Principal	33,0	22,2	47,4
	Secundário	19,0	18,5	10,6
	Terciário	45,2	55,6	36,8
	Único	2,9	3,7	5,3
	Nome (1)			
	Próprio	81,8	66,0	94,7
	Profissão	3,9	9,4	—
	Etnia	0,4	11,3	5,3
	Função familiar	4,5	7,5	—
	Vida e Morte (1)			
	Vivo	94,4	92,4	84,2
	Morre durante a estória	4,4	1,9	10,5
	Condição de morto	1,1	3,8	5,3
	Valor			
	Positivo ou neutro	97,5	96,3	100,0
	Negativo	1,8	3,7	—
	Evolui de negativo para positivo	0,5	—	—

(cont.)

Tabela 2 (Continuação)

Distribuição percentual dos personagens no texto por indicadores de importância, características demográficas e sociais e atividades profissional e escolar, segundo cor – etnia

Indicadores		Personagens no texto		
		Cor – etnia		
		Branca % (n = 1069)	Negra % (n = 108)	Mestiça % (n = 33)
Características Demográficas e Sociais	Nacionalidade (1)			
	Não estrangeiro	64,5	84,3	90,9
	Estrangeiro no Brasil	10,4	9,3	—
	Estrangeiro fora do Brasil	19,7	1,9	—
	Contexto geográfico (1,2)			
	Meio urbano	30,4	22,5	33,3
	Meio rural	6,6	25,0	—
	Natureza aberta	0,9	2,5	—
	Situação econômica (1,2)			
	Rico	3,4	2,4	6,7
	Pobre	4,1	9,7	6,7
	Rico evolui-pobre	0,4	—	—
	Pobre evolui-rico	0,6	—	—
	Religião (1)			
	Católica	13,3	9,3	—
Atividades Profissional e Escolar	Cristã não católica	0,1	—	—
	Judaica	0,5	—	—
	Outras	1,8	—	—
	Grupos profissionais (2)			
	Altos cargos pol. adm., propr. empresas	34,9	6,9	22,2
	Prof. liberais, cargos gerência, propr. med.	26,7	3,4	44,4
	Posições supervisão inspeção, peq. propr.	3,7	—	—
	Ocupações não manuais de rotina	2,3	1,7	—
	Supervisão de trabalho manual	1,8	—	—
	Ocupações manuais especializadas	1,2	1,7	—
	Ocupações manuais não especializadas	8,7	82,9	27,8
	Funções religiosas	19,5	3,4	5,5
	Ocupações esotéricas	1,2	—	—
	Estrato social (2)			
	Superior	75,8	10,3	72,2
	Médio	12,3	5,2	—
	Inferior	11,8	84,5	27,8
	Atividade escolar			
	Não estuda	90,8	96,3	93,7
	Estuda ou estudou	9,2	3,7	6,2
Presença da cor – Etnia % (n = 4449) (1)		24,0	2,4	0,7

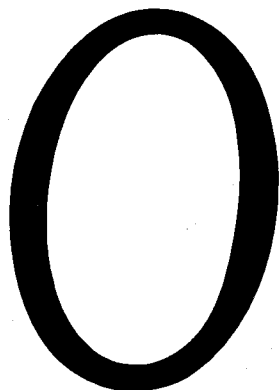
NOTA: 1. A soma dos percentuais em alguns segmentos de coluna não atinge 100%, porque destacamos apenas as categorias mais relevantes para efeito de comparação entre as etnias. Na última linha, os percentuais também não atingem 100% porque não transcrevemos do original as colunas dos personagens que não se enquadram nas etnias branca, negra e mestiça.

2. No cálculo dos % foram corrigidos os totais de alguns indicadores pela exclusão de casos de “não se aplica”.

FONTE: Pinto, 1981.

O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOS AGENTES DE PASTORAL NEGROS

Vera Regina Santos Triumpho da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e dos Agentes de Pastoral Negros/RS



O objetivo da reflexão deste trabalho é analisar a nossa presença negra nos livros didáticos e como nós, Agentes de Pastoral Negros¹, estamos agindo para que haja uma modificação no quadro que se apresenta. O problema racial no Brasil é sempre velado, mas ele está aí, óbvio... Não adianta querer nos convencer de que não há problema racial em nosso país. A prática que prevalece mostra o contrário. Nós negros, marginalizados em

todas as áreas da sociedade brasileira, desde a religião até a política, somos também discriminados na área educacional. Tomemos apenas como exemplo os livros didáticos de diferentes matérias como Comunicação e Expressão, Matemática, História, Educação Moral e Cívica e, também, os manuais de Catequese.

Os livros didáticos são o principal instrumento de aprendizagem do alunado brasileiro no ensino formal. Assim, o seu conteúdo atinge, embora de modo diferente, tanto aos alunos negros como aos alunos brancos, reforçando a imagem de que nós, negros,

somos seres humanos menores e os brancos são superiores.

Trazemos a seguir alguns exemplos do que pode ser encontrado em livros didáticos. A análise que procedemos faz parte da busca de maior respeitabilidade para com nossa comunidade negra, nossa cultura, nossa história, nossos valores, nossos costumes e, conseqüentemente, nossa maneira de ser negro brasileiro.

Começamos, então, pela história brasileira. Que livro didático mostra os quilombos como uma organização política, social e econômica, primeira experiência socialista realizada no Brasil? Que livro didático valoriza, no período do Brasil-Colônia, a magnífica obra realizada pelo braço negro nas cidades históricas? Que livro didático salienta que Ouro Preto, considerada pela UNESCO Patrimônio Histórico Mundial, conquistou este título graças à participação de negros e mestiços na gigantesca obra artística que ali ficou? Que livro didático apresenta as religiões africanas como as únicas que aqui chegaram no período colonial e não foram coniventes com a escravidão? Que livro didático analisa a realidade do escravo libertado que, por falta de terras, não pode permanecer trabalhando na agricultura e foi obrigado a migrar para a vida urbana e aí viver de forma desumana, nos cortiços, desempregado, marginalizado? Que livro didático leva o leitor a compreender que a divisão entre as classes sociais em nosso país sempre foi profunda e que a cor negra da pele rotula como incompetentes, preguiçosos homens e mulheres negros, acentua a divisão, fazendo com que os problemas de classe se confundam com os problemas de cor? Onde estão os nossos heróis negros? Onde estão as nossas mulheres negras, as verdadeiras heroínas que garantiram a sobrevivência da família negra, após a Abolição?

A marginalização de nossa comunidade negra na sociedade não é vista, até hoje, como consequência de um processo histórico e, sim, tendo nossa própria raça negra como causa dessa situação. Nós negros, somos considerados malandros, preguiçosos, com pouca inteligência, pobres e infelizes...

Essa negatividade contra nós, negros, foi e ainda está sendo transposta para os livros didáticos, justamente por ser o pensamento da sociedade dominante.

Se os textos nem sempre revelam explicitamente este modo como, nós, negros, somos vistos, as ilustrações, por outro lado, não deixam margem a dúvidas. Por exemplo, uma figura representando um grupo de crianças resolvendo um problema de matemática: as crianças brancas têm os olhos vivos de quem sabe como fazer, enquanto que a negrinha é

¹ Os Agentes de Pastoral Negros são pessoas engajadas na comunidade negra que lutam contra toda forma de racismo. A partir de sua própria identidade de fé, os Agentes de Pastoral Negros unem-se a todas as instituições e movimentos que lutam pela mesma causa, empenhando-se em colaborar para a unidade da comunidade negra, sem nenhuma preocupação de fazer adeptos de fé.

apresentada com um enorme ponto de interrogação sobre a cabeça. Um outro exemplo: quando orientam sobre hábitos de higiene, os livros representam a criança negra como suja, necessitando tomar banho. Quando se trata de profissões, nós, negros, aparecemos desempenhando atividades consideradas inferiores pela sociedade capitalista: gari, estivador, empregada doméstica, motorista...

De um modo geral, observando as gravuras em que aparecem personagens negros, estes estão colocados nos cantos, afastados do grupo ali representado, quase sempre uma pessoa tímida e pobre, quando não, assaltante.

Outro fato que nos chama a atenção é que as famílias nos livros didáticos poucas vezes apresentam a vida, os costumes e valores de grupo de trabalhadores. São raríssima as vezes em que a família negra aparece e quando aparece é pobre; tímida e com a fisionomia infeliz.

Como se vê, os livros didáticos são instrumentos de conscientização de inferioridade de nossa raça negra.

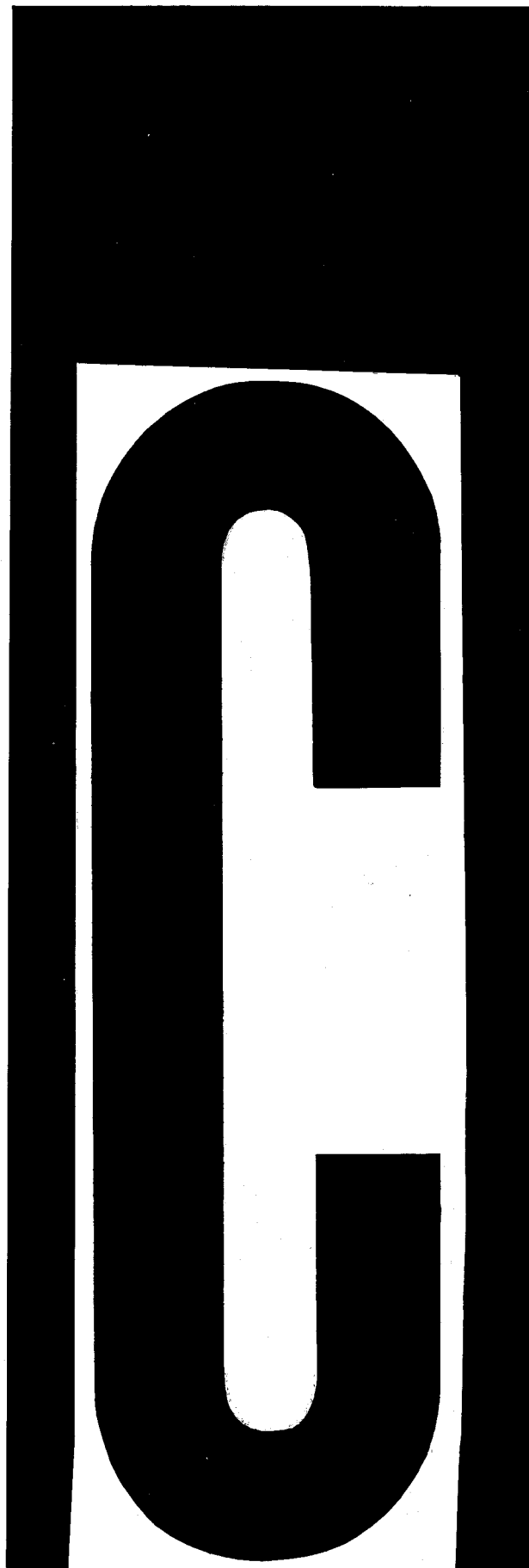
A sociedade dominante, através dos livros didáticos, pretende perpetuar mitos e estereótipos de que nós, negros, somos incapazes, somos algo negativo, que não presta, que só faz o mal. Ser negro é feio. Branco é que é bonito. Branco é que é capaz. Branco é o que pode chegar a "ser" nesta sociedade. Então, é o branco que aparece como doutor, general, comerciante, dentista e até professor, mesmo sendo uma profissão mal remunerada, pois é uma profissão que se conquista através de bancos escolares. Então, nós, negros, também não aparecemos como professores.

Em novembro do ano passado, recebemos a visita de uma catequista negra de Soweto, África do Sul. Ao observar nossa presença negra nos livros didáticos, ela nos disse que não há diferença em relação às ilustrações de seu país, só que, na África do Sul, eles escrevem abertamente qual é o lugar do negro na sociedade.

Os manuais de catequese foram também analisados, visto que nosso trabalho é mais voltado para refletir o nosso espaço nas Igrejas.

Esses manuais não têm fugido à regra. Quando orientam as crianças para serem honestas e não se tornarem ladrões, maus elementos na sociedade, a figura ilustrativa, geralmente, apresenta uma criança negra como pivete...

Discriminam muito nosso povo negro, porque quando dizem que uma pessoa está em estado de pecado é porque está com a alma negra, com o coração negro. Isto leva a criança a ir introjetando em sua mente que ser negro é estar em estado de pecado, é ser ruim, é algo muito feio... "Nossos manuais de catequese chegam a apresentar a criança negra em estado degradante, onde as crianças brancas perguntam se o negrinho é também filho de Deus" (Rodrigues, 1984, p. 4).



Como se sentem nossas crianças negras ao participarem de um curso de catequese, onde elas são apresentadas às outras crianças como o mal encarnado?

Até quando os que têm poder de decisão irão continuar indiferentes aos materiais didáticos publicados, inclusive, por editoras de orientação católica? E o que nós, Agentes de Pastoral Negros, estamos fazendo para modificar esta situação, este quadro?

Em abril de 1984, realizamos o III Encontro de Agentes de Pastoral Negros, na cidade de São Paulo. Havíamos refletido sobre nossa presença nos livros didáticos. Convidamos, então, algumas editoras para participarem do painel sobre "O Negro e a Educação". A discussão foi polêmica. Entretanto, hoje em dia, essas editoras já modificaram parcialmente sua postura e, às vezes, até solicitam nossa assessoria para uma análise crítica do que será editado.

Em nossos encontros, tanto a nível nacional como a nível regional, refletimos muito sobre nossa presença nos livros didáticos. Quase sempre, após esses encontros, temos enviado cartas às editoras protestando sobre o quadro com o qual nos depa-ramos.

Temos mais de quarenta representantes regionais nesta nossa caminhada, enquanto Agentes de Pastoral Negros, espalhados por todo o território brasileiro. Em cada Regional há vários núcleos e em todos os núcleos estamos refletindo com nossos irmãos negros da base da sociedade, sobre este problema que enfrentamos nos livros didáticos, tanto no que diz respeito a nossa representação no texto e nas ilustrações, bem como quanto a nossa presença na história do povo brasileiro.

Estamos, também, elaborando nossas cartilhas para contar ao nosso povo negro e sofrido que pertencemos a uma raça que tem valor como qualquer outra raça da sociedade brasileira e que temos uma história. Uma história que sempre foi escamoteada pela sociedade dominante. Uma história que o dominador apresenta nos livros oficiais como se fosse uma história "enferrujada". Mas, nós, Agentes de Pastoral Negros, estamos fazendo nosso povo negro e marginalizado descobrir que nossa história é uma história de libertação. Porque é a história de um povo oprimido que muito lutou contra o sistema opressor.

Nós, negros, temos que ocupar nosso espaço, mostrando nossa história com o brilho que ela merece e nossas interrogações devem ser respondidas através de uma educação crítica, de uma educação libertadora.

Educação crítica? Educação libertadora? Seria, por exemplo, fazer com que todos os negros de nosso país descobrissem que a Abolição da Escravatura foi uma revolução do branco, pelo branco e para o branco e nunca em benefício de nosso povo negro.

Seria, também, fazer com que nossa comunidade negra descobrisse que com a Abolição mudamos de moradia: saímos da senzala e caímos na favela.

Seria, por exemplo, uma educação que alertasse que nós, negros, não somos uma raça inferior, porque nosso país está com 480 anos, dos quais, 380 fo-

ram construídos quase que unicamente com o suor e com o sangue de nossa raça negra.

Educação crítica? Educação libertadora?

Seria aquela em que nossa comunidade negra pudesse recuperar seu passado histórico, conhecendo seus heróis e suas lutas e, conseqüentemente, descobrindo que é descendente de um povo que sempre teve dignidade.

Segundo Paulo Freire, "não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos" (Freire, 1979).

Essas são algumas das atividades que estão sendo gestadas na base, por nós, Agentes de Pastoral Negros. São atividades importantes que devem começar a ser vivenciadas já com relação à nossa comunidade negra, no sentido de um testemunho diferente, na busca de algo que não está aí, mas que deveria estar e que não estará amanhã se não se começar hoje. É preciso que haja um esforço para se atingir essa meta difícil. Entretanto, mesmo não sendo fácil, o importante é que se está buscando, que se está tentando...

É um sonho pensar que a educação é a alavanca de transformação social, mas, também, é um equívoco pensar que a transformação social se dá sem educação.

As mudanças educacionais viáveis, hoje, serão os elementos reforçadores de mudanças sociais no amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIAVENATO, J.J. *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- DUARTE, L.M.S. *Isto não se aprende na escola*. Petrópolis, Vozes, 1983.
- FERNANDES, F. *A integração do negro à sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1978.
- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- FREITAS, D. *Palmares a guerra dos escravos*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- GONÇALVES, L.A. de O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial; estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1º grau*. Belo Horizonte, 1985. Dissert. (Mest.) UFMG.
- LIMA, L.L. da G. *Rebeldia negra e abolicionismo*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1981.
- NIDELCOFF, M.T. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- RODRIGUES, F. (Pe.). *A criança negra e a catequese*. Porto Alegre, 1984. (mimeo) [Apresentado no I Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação, promoção da Sociedade Floresta Aurora, em Porto Alegre].
- SANTOS, J.R. dos. *O que é racismo?* 6 ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

PROJETO DE PESQUISA

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS EM RELAÇÃO AO NEGRO NO LIVRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DO 1.º GRAU – NÍVEL I

Ana Célia da Silva
Da Universidade Federal da Bahia

Pretendo investigar os estereótipos e preconceitos em relação ao negro nos livros de Comunicação e Expressão de 1.º grau, nível I, como instrumentos de transmissão de uma ideologia de inferiorização que objetiva dominar, dividir e eliminar, racial e culturalmente, o negro através do branqueamento e da desculturação. Este trabalho de investigação, fará incidir o foco da análise tanto sobre o livro quanto sobre o professor que o utiliza.

Os livros foram selecionados a partir de um rol de 81 títulos indicados por professores que lecionam

em 22 escolas situadas no bairro da Liberdade (Salvador). Desse total retivemos os 20 títulos que apresentaram maior incidência de estereótipos e preconceitos em relação ao negro. Esses livros serão apreciados através da técnica de análise de conteúdo.

O segundo foco de análise, incidirá sobre os professores que trabalham com os livros selecionados. Pretendemos identificar a percepção dos professores quanto aos estereótipos e preconceitos contidos no livro didático bem como seu papel de mediador dos mesmos.

O objeto de investigação dessa pesquisa surgiu a partir da minha experiência profissional como orientadora educacional desde 1974 e da militância no Movimento Negro Unificado, desde a sua fundação em 1978. O contraste entre a marginalização econômica, política e social do negro na sociedade brasileira e a quase total ausência da percepção das suas causas pelos próprios negros e pela quase totalidade da sociedade, nos conduziu a investigar os processos que determinariam essa alienação.

Identificamos os aparelhos ideológicos do Estado como responsáveis pela veiculação de ideologias que são produzidas no sentido de representar os dominados como inferiores e desiguais. O objetivo de representar o dominado como inferior evolutivamente, mais próximo da emoção do que da razão, ideologia produzida pelas instituições, é justificar a exploração e a opressão.

Em uma sociedade pluricultural como a brasileira, o sistema de ensino privilegia a cultura branca com o objetivo de promover a *desculturação* e o branqueamento.

Desculturar é um processo consciente de desagregação cultural de um grupo, com fins de exploração econômica, política e social e é inerente a toda forma de exploração colonial ou neo-colonial.

Branquear é admitir a superioridade da raça branca. É impor seu padrão, seus valores, sua história, sua cultura, como os únicos corretos e verdadeiros e, através de um processo de inferiorização dos padrões, valores, cultura e história dos grupos dominados, levá-los a assumir os valores brancos como meio de afirmação e aceitação social. Mas o branqueado, o assimilado, torna-se indistinto, inexistente, sem diferenças, mas sempre considerado desigual.

Por outro lado, a escola, como instituição que representa concretamente junto ao povo o sistema de ensino, não é apenas reprodutora dos valores e ideologias hegemônicos. Concordamos com Faria (1986) quando afirma que ela pode ser um espaço que transmite informações que sendo elaboradas em relação a vivência do oprimido poderá transformar-se em um instrumento para a sua libertação e transformação social. A escola é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe servirão para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica.

Por sua vez, na escola, é o livro didático o instrumento de transmissão da ideologia da classe dominante. O professor, como um dos mediadores do livro didático, pode reproduzir inconscientemente a

ideologia de dominação, devido a uma formação que o impede, na maioria das vezes, de analisar e de criticar o conteúdo contido nos livros.

Faria (1984) também vê o livro didático como difusor de preconceitos na medida em que nele o índio é visto como selvagem, a mulher, como mãe e doméstica, o caboclo brasileiro como caipira. O negro é apresentado sob forma estereotipada e negativa. Sua figura é ausente nas representações positivas e presentes sempre em situações e profissões consideradas humilhantes e inferiores.

No livro didático, com poucas exceções, o negro é apresentado como minoria e em último lugar. É associado em ilustrações e textos a mau, incapaz, feio, sujo, malvado. Ai, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema. Essas ideologias formam as bases teóricas dos estereótipos com que são representados e percebidos na sociedade, o índio, o negro, o mestiço, a mulher, o trabalhador e demais oprimidos.

Segundo Luz (1983), os estereótipos justificam a exploração e a opressão pelo índice imaginário de superioridade de um grupo humano sobre outro, recalcando todo o processo histórico que engendrou esta determinada situação.

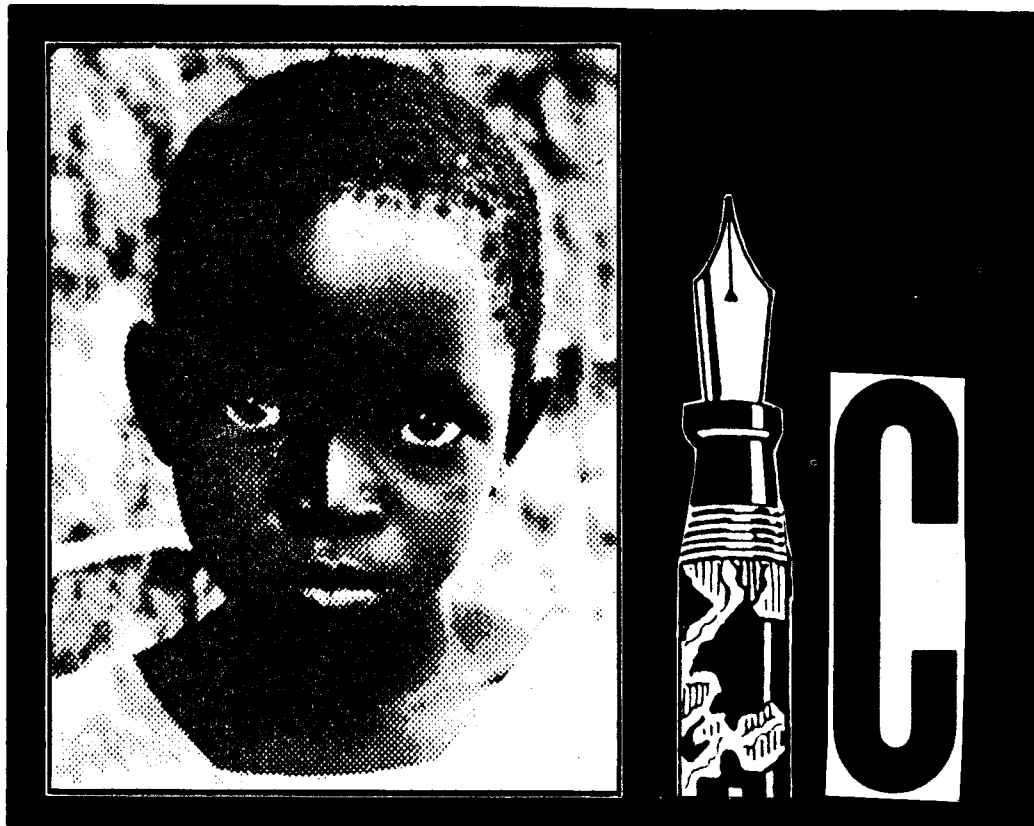
Foi a suposição de que a veiculação desses estereótipos e preconceitos pelos aparelhos ideológicos do Estado (no caso, a escola e o livro didático) são

determinantes básicos da inferiorização dos explorados (do negro) bem como dos comportamentos de auto-rejeição, rejeição aos seus assemelhados, busca do embranquecimento e dificuldade de identificação cultural, que nos conduziu a esta investigação.

Ao tentar analisar o sistema de ensino brasileiro e a escola como um dos aparelhos responsáveis pela transmissão das ideologias e valores da classe hegemônica, sinto necessidade de identificar a educação fora do sistema de ensino formal e oficial.

A educação existe em toda sociedade desde a aparição do homem na terra. O processo educativo existiu nas sociedades consideradas sem história, como a africana; desenvolveu-se de forma sistemática e prática, visando atender às necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais daquelas sociedades. A milenar tradição oral africana — desde a formação dos bandos, passando aos clãs, à sociedade de linhagem, chefaria e estado organizado — desenvolveu uma educação sistemática do povo africano. Fora da África, o povo negro continuou a expansão da sua educação e da sua cultura, paralelamente aos sistemas tradicionais ocidentais de ensino. Os valores negros resistem ao processo de alienação, expandindo-se através da religião africana, das escolas comunitárias, das instituições negras, dos blocos afros e afoxés, que veiculam a cultura e a história do negro na África e na diáspora.

Por outro lado, o sistema oficial de ensino tem,



na escola e no livro didático, seus principais agentes de veiculação das ideologias da classe dominante e está comprometido com a expansão da cultura e dos valores dessa classe, hegemonicamente europeus, com a prática de branqueamento e inferiorização dos segmentos dominados.

Alguns indicadores levantados em nossa pesquisa darão uma idéia da forma como o negro é representado no livro didático. Senão vejamos. Em 81 livros de Comunicação e Expressão analisados encontramos indicadores que compõem as seguintes categorias:

- negro associado a preguiçoso, a mau, a animal, a feio, a favelado, a incapaz, a louco, a "palhaço";
- negro exercendo atividades consideradas inferiores na nossa sociedade;
- negro caricaturado;
- negro resignado;
- negro humilhado pelo branco;
- negro apresentado como objeto, sem nomenclatura (apelidado), sem família e origem;
- estereótipos explícitos em relação ao negro nos textos;
- depreciação da cultura e do aspecto físico do negro;
- agressão verbal ao negro;
- total ausência do negro em vários livros;
- negro como minoria;
- negro em último lugar;
- ausência de pai e mãe negros.



Em apenas dois livros o negro é apresentado de forma positiva, embora como minoria e assimilado.

Os reflexos da forma como o negro é apresentado nos livros se traduzem nas reações que a criança negra apresenta em relação à escola, bem como nos comportamentos que desenvolve.

Uma escola que não representa o seu mundo, um livro que a apresenta de forma negativa não pode atrair essa criança. A rejeição e a violência simbólicas impostas pela escola são introjetadas e a criança reage rejeitando essa escola e seu conteúdo que a humilha. Surge, então, o fenômeno da evasão retraduzido como incapacidade, desnutrição, má orientação da família, mas não como incapacidade da escola. Quando não evade, a criança tenta superar a imagem negativa imposta, através de atitudes agressivas, exibicionistas. As menos insurgentes deixam-se cair na mais profunda inibição e silêncio.

A escola e os meios de comunicação conseguem, então, na maioria das vezes, colocar para o negro que ele é inferior, minoria na sociedade e está em último lugar. Grava em suas mentes os papéis que devem ocupar na sociedade ao tempo em que coloca na cabeça das crianças de pele clara o sentimento de superioridade em relação às crianças negras, que as transformarão em mais um instrumento de inferiorização destas.

As consequências da presença dos estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático não constituem objeto de nosso estudo na presente investigação. Contudo, poderão ser objeto de nossa preocupação em trabalhos subsequentes.

Ao tempo em que expomos nossa investigação sobre a forma como o racismo é veiculado na escola através do livro didático, temos presente que o mesmo é um instrumento de dominação de um sistema econômico e que a sua eliminação passa pela transformação radical da sociedade onde o mesmo é prevalente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARIA, A.L.G. de. *Ideologia do livro didático*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1984.
- LUZ, M.A. *Cultura negra e ideologia do recálque*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.

LIVRO DIDÁTICO: UM MAL NECESSÁRIO?

Joel Rufino dos Santos
Escritor; do Museu Histórico da
Cidade do Rio de Janeiro

V

ou fazer o possível para defender o livro didático. Tenho alguma gratidão pelo livro didático, porque quando me alfabetizei, com nove, dez anos, foi no livro didático que bebi motivação para estudar mais tarde. Claro que também bebi motivação na Bíblia, nas histórias em quadrinhos, numa porção de coisas, mas no livro didáti-

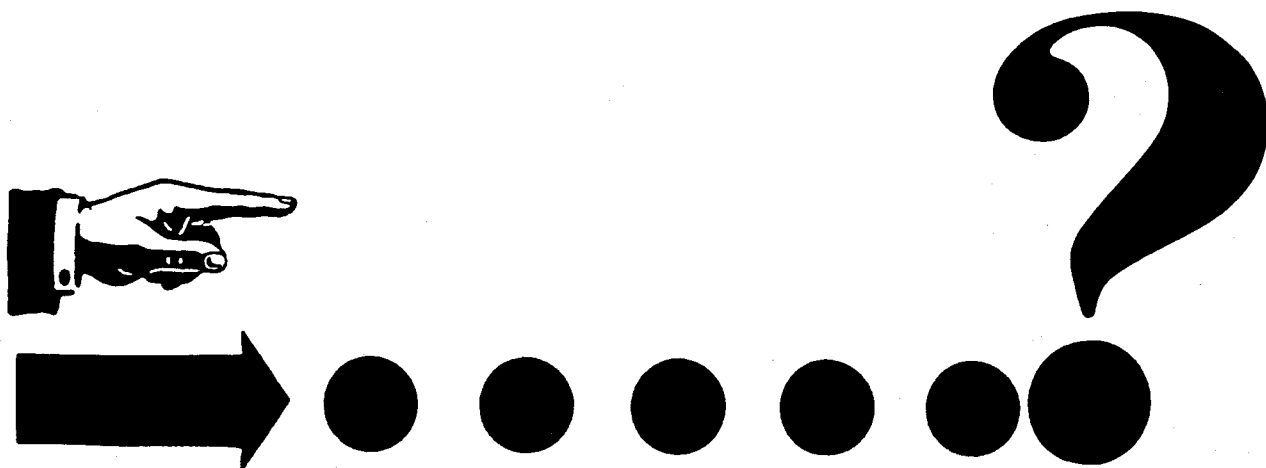
co, também. Nós tínhamos, naquele tempo, na aula de Português — hoje seria Comunicação e Expressão —, um livro chamado *Caminho Suave*: quando não servia como arma nas brigas da hora do recreio, era um livro interessante. Fui apresentado a Raul Pompéia — um autor essencial para a literatura brasileira — nesse *Caminho Suave*. Eu era um garoto de subúrbio, filho de operário, estudante de uma escola muito ruim, mas nesse livro didático foi que me encantei pela literatura. Por sinal o *Ateneu* é um raio X da pedagogia no final do século passado, onde o livro didático aparece como personagem — aqueles compêndios verde e amarelo que atochavam as escolas da pátria. Só que Raul Pompéia, como solução para aquele livro didático e para aquela pedagogia, opta pelo incêndio, no final ele bota fogo em tudo, desse jeito se resolve o problema. Mais ou menos como eu acho que se pode resolver hoje o problema da escola e do livro didático.

Preparei-me para essa conversa com três ou quatro textos: *Racismo nos livros didáticos brasileiros* do Mauro Barbosa, *Estereótipos de Índios através dos livros didáticos* de Hilda Gomes Vieira e o excelente *O aprendizado da ordem*, de Filomena Rego. Pelo visto as coisas que eu esperava dizer, a partir

desses três textos, já foram ditas. Só queria ler uma pérola de um desses manuais didáticos estudado por essas pessoas. É uma passagem em que um índio conversa com um bandeirante. *Índio* — “Você quer me explicar, bandeirante, qual é a diferença entre entradas e bandeiras?” *Bandeirante* — “As bandeiras eram expedições geralmente particulares, realizadas pela necessidade de encontrar mão-de-obra para a lavoura”. *Índio* — “Prazer em conhecê-lo, senhor bandeirante, os brasileiros agradecem a magnífica contribuição que vocês deram a nossa pátria”.

Diante disso, só há uma conclusão: os manuais didáticos são de fato entidades nefastas. Entidades nefastas que refletem, é evidente, uma percepção que a sociedade brasileira faz de si, uma concepção irreal, mas que sustenta o ser brasileiro, o fato de alguém se considerar brasileiro. Eu quero dizer com isso uma coisa óbvia: que os manuais didáticos são simples condutores de ideologia. É claro que neles, também, se produz alguma coisa, neles, também, se gera alguma coisa que vai realimentar as concepções gerais do Brasil, mas são fundamentalmente transmissores de ideologias, assim como um museu também é, assim como os discursos dos políticos de centro, de esquerda, ou de direita, também o são. A mesma leitura da História do Brasil, por exemplo, que se faz no manual didático é a que se faz na exposição de um museu, é a mesma que se faz no discurso de um político liberal ou mesmo de um político da esquerda ortodoxa ou mesmo de um político de direita. Quer dizer, o livro didático não é excepcional nesse sentido, ele segue a norma.

Na verdade, eu acho que o que está em discussão é o país nefasto que é o Brasil e que precisa ser exorcizado. Eu acredito que não é preciso esperar uma mudança social revolucionária para se fazer alguma coisa. É preciso partir desse diagnóstico fundamental: o livro didático é um mero condutor de ideologia, é um mero multiplicador de preconceitos e o que, na verdade, está profundamente errado, é profundamente perverso, é isso que a gente chama de Brasil. Eu não tenho nenhum problema em confessar isso: eu não gosto nada do Brasil. Eu estou naquele grupo de intelectuais, de profissionais liberais, que detestam o Brasil da maneira como ele é. Eu acho que é isso, na verdade, o que está em questão. Vejam, por exemplo, que a concepção de família que aparece no manual didático é a concepção de família que todos nós nos fazemos, com maior ou menor consciência, com maior ou menor angústia, aflição, mas de qualquer jeito é a mesma concepção em que o macho branco ocupa o centro. Ponto em torno do qual, em círculos concêntricos, giram as outras personagens sociais, até o círculo mais externo em que gira o próprio negro, em que gira a mulher negra. A concepção que nós fazemos de nação, de Brasil, é a da família amplificada. Por sinal, foi Rui Barbosa quem encontrou essa fórmula magistral para definir o significado da família diante da pátria e da pátria diante da família. Ele dizia exatamente isso: a pátria é a família amplificada. A concepção que nós nos faze-



mos da pátria é essa: é a do macho branco no centro e em torno dele girando, como eu disse, todas as outras personagens. Essa concepção de família, e amplificada de pátria, é a concepção que nós nos fazemos desde o tempo da Colônia. É possível até demonstrar que a maioria das famílias no tempo colonial não obedecia a esse modelo. A família normal, a família mais difundida no Brasil não era essa família patriarcal (alguns estudos históricos vêm mostrando isso hoje, derrubando o mito de que o Brasil foi, durante todo o período colonial, um exemplo perfeito de patriarcalismo). Até isso pode ser verdade, mas de qualquer jeito, a imagem que se fazia do Brasil no final da Colônia e no momento em que começam os primeiros projetos de nação, é da família patriarcal. É essa família em que alguém, o macho branco, é o centro de tudo.

A concepção que nós fazemos de povo brasileiro também é a concepção que vai aparecer no livro didático. Por exemplo, aquela hipótese das três raças formadoras: o povo brasileiro seria o encontro entre negros, brancos e índios. O branco como sendo o elemento dado, o óbvio, aquele que ocupa o centro da definição. Essa concepção é a que está no livro didático, qualquer livro didático vai mostrar isso: o branco como o óbvio, como o elemento central, o negro à direita, o índio à esquerda, trocando algumas vezes, mas de qualquer jeito sempre numa posição secundária. Essa concepção que todos nós nos fazemos da formação do povo brasileiro. Nesse sentido, é possível defender o livro didático, ele é o que o Brasil pensa que o Brasil é. Na verdade o mal está nisso que nós pensamos que é o Brasil.

A correção dessa concepção é o que importa realmente. O que, na verdade, precisamos é alterar fundamentalmente a nossa concepção de Brasil, a nossa concepção de família, a nossa concepção de pátria, a nossa concepção de nação. Eu convido vocês a serem honestos no diagnóstico dessas concepções: a verdade é que, tanto os pensadores de esquerda quanto os pensadores de direita; os pensadores críticos, que querem mudar a sociedade brasileira, como os pensadores conservadores que querem

manter os privilégios dos exploradores; e ainda, também, os que se situam no centro liberal, essas pessoas todas têm uma concepção de Brasil, segundo a qual isso aqui é uma sociedade que vem evoluindo no sentido de se tornar uma nação, ou de que já é uma nação. Essa maneira de ver é que, hoje, começa a ser criticada. A partir daí é que, talvez, algum dia, possamos alterar o livro didático que é um mero veiculador.

É claro que esse é um processo lento, a médio, a longo prazo, que implica em muito esforço, muita discussão, muito tempo. Algo é preciso fazer já, imediatamente, e é possível fazer. Por exemplo: eu gostaria de ver os professores, especialmente de Comunicação e Expressão e de Estudos Sociais, todos os professores, praticarem a desobediência civil. Por que tem que ter livro didático? A gente parte do pressuposto de que tem que ter livro didático e pessoas que têm visão crítica vivem recomendando livro didático. Os livros didáticos são todos ruins, eu não conheço nenhum bom. O meu é horrível, eu tenho vergonha do meu livro didático. Todos são muito ruins. Então, para que livro didático? Tem que acabar com isso. É um ato refletido, consciente, de desobediência mesmo. Vamos deixar esse negócio de lado. E acho que é uma medida imediata. Além dessa medida imediata, dessa desobediência civil, é a solução de Raul Pompéia no *Ateneu*: botar fogo, e desse jeito acabar com essa história. É o que eu estou propondo aqui, já que tem que ter uma proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.W.B. de. *Racismo nos livros didáticos brasileiros*. São Paulo, CEDI, s/data. [mimeo.]
- REGO, M.F. *O Aprendizado da Ordem*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- VIEIRA, H.G. *Estereótipos de Índios através dos livros didáticos*. Universidade Federal de Santa Catarina, Museu de Antropologia. Florianópolis, 1974. [mimeo.]

LIVRO DIDÁTICO: UMA TENTATIVA DE INVERSÃO DO SINAL

Ademil Lopes
Da Escola Estadual de 1.º Grau
Professor Sebastião de Oliveira
Rocha/São Carlos/SP

U

ltimamente, tem sido muito grande a produção de trabalhos que enfocam, direta ou indiretamente, o problema da comunicação, cujo conceito, dada a sua flexibilidade, possui larga aplicação. Comunicação, em nosso entender, expressa o mecanismo pelo qual as relações humanas se processam e se desenvolvem. Ela abrange desde a expressão fisionômica, a atitude, o gesto, os sons, as palavras, a escrita, a imprensa, o rádio, a televisão, a telefonia e tudo o que se destine a conquistar o tempo, o espaço.

Este complexo de meios, organizado e articulado, constitui um todo orgânico do pensamento humano. Quanto mais refletimos sobre estes mecanismos, mais próxima se torna sua relação com a existência da sociedade.

Visto deste ângulo, todo desenvolvimento humano é decorrente do patrimônio social para o qual concorrem vivências, experiências e assimilações, transmitidas pelos meios formais e informais de comunicação, constituindo-se, então, em mecanismos de estruturação da personalidade.

Embora, os meios de comunicação de massa tenham assumido importância muito grande na atualidade, nenhum deles consegue substituir o livro, pela facilidade de recorrência que este possui em relação àqueles. Este seu poder intrínseco de ser o meio de informação constante lhe ensina a condição de principal recurso didático empregado no sistema de ensino.

no. Pesquisas têm apontado que, do ponto de vista do professor, o livro é um instrumento de trabalho indispensável. Instrumento suposto de real eficiência no processo ensino-aprendizagem, o livro proporciona a transmissão de conhecimento e informações de acordo com os anseios da sociedade.

No seu percurso histórico, o livro passou por transformações formais, tal como a inclusão de fotografias, histórias em quadrinhos etc., o que mostra sua vinculação com os meios modernos de comunicação.

Entretanto, como veículo de comunicação, não está isento de distorções em suas informações: os textos, muitas vezes, são desvinculados da realidade, não possibilitando ao aluno uma reflexão crítica do que lê. Na realidade, o livro e, em particular, o didático, deveria ser o veículo de treinamento de reflexão e não um mecanismo a mais de veiculação ideológica à disposição da indústria cultural.

Atenta a esses aspectos ligados à produção desse instrumental, a Fundação para o Livro Escolar — FLE¹ (São Paulo) realizou em 1983 um Seminário com o objetivo de estabelecer uma aproximação mais estreita desse órgão da Secretaria de Educação com profissionais que desenvolveram ou vêm desenvolvendo pesquisa na área, visando um intercâmbio de experiências e informações que pudessem vir a auxiliar seu pessoal técnico, incrementar o seu crescimento e eficiência, tendo ainda como escopo o desenvolvimento do potencial humano do pessoal da Secretaria de Educação. Basicamente, o Seminário se propôs a criar condições para uma análise crítica dos modelos ideológicos transmitidos nos textos didáticos; criar oportunidades de intercâmbio de experiências com os diversos profissionais da área; propiciar a discussão e o lançamento de iniciativas concretas frente aos problemas que solicitavam ações urgentes.

O Seminário constou de cinco sessões, que estiveram a cargo de especialistas: *Ideologia e o livro didático* — Maria Laura P. Barbosa Franco; *Leitura ideológica de livros didáticos* — Ademil Lopes; *O índio no livro didático* — Edgard Carvalho; *Livro didático, eternizando preconceito: ideologia e sexismo* — Maria Luiza Eluf; *A representação do negro no livro didático* — Dulce Cardoso.

Efetivamente, o Seminário funcionou como fonte de informação complementar, onde se buscou orientação para o aumento da eficiência de pessoal interno, servindo como uma primeira tomada de posição que abriu espaço para discussão de outros aspectos ligados ao livro didático.

Os encontros subsequentes tiveram um caráter de oficina de trabalho, onde se privilegiou a procura de alternativas concretas em substituição ao discurso conceitual. Isso não caracterizou a ausência de estudos, análises críticas e pesquisas, pelo contrário, envolveu toda a equipe técnica da Fundação para o Livro Escolar que empenhou todo esforço possível no

¹ A Fundação para o Livro Escolar — FLE, está vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como administração descentralizada.

sentido de buscar dados e elementos capazes de contribuir para uma discussão calcada em fatos reais e concretos. A oficina de trabalho foi um espaço permanente de discussão e busca de alternativas, que o órgão procurou institucionalizar enquanto linha aberta com a comunidade editorial e escolar.

Esse ciclo de discussões permitiu à direção da Fundação inverter o sinal do caminho que há muito vinha sendo percorrido, de mero entreposto e repassador de livros para as escolas. Essa inversão de sinal se traduziu, entre outras ações, numa proposta de política responsável, crítica com relação ao livro escolar, tendo como diretriz primeira o comprometimento com as camadas populares de baixa renda.

Esse novo jeito de caminhar delineado pelo órgão, dentro das disponibilidades existentes, foi sistematizado num documento elaborado pela então presidente da FLE, Maria Amélia Azevedo Goldberg (1983).

A essência do documento procurava neutralizar, dentro do possível, as veiculações tendenciosas e as atitudes preconceituosas no tratamento dispensado a meninos e a meninas, brancos e negros, ricos e pobres no livro escolar. Que a escola pública deva ser uma escola a serviço de uma nova ordem social, que sua transformação é um desafio político e, que, como tal, deverá ser enfrentado. Qualquer tentativa de dissociá-la de uma reflexão crítica sobre a transformação da própria sociedade global será uma forma de mistificar a realidade. Por essa razão, a política do livro escolar só pode ser concebida dentro do programa de democratização educacional.

O documento salienta, como política de desenvolvimento social, a luta por um livro que não seja:

- um esparadrapo do pensamento crítico e autônomo;
- um anestésico de dúvidas e incertezas;
- um incentivo a aparentar conhecimento que não tem;
- uma "disneylândia" pedagógica poluída de ilustrações coloridas e pretensamente motivadoras;
- uma mercadoria concebida sob o signo do lucro e, por isso mesmo cara e consumível;
- uma camisa de força para o professor;
- um veículo de preconceitos e inverdades;
- um substituto do mestre;
- um produto frio, padronizado e impessoal, distante da realidade concreta de quem aprende;
- um texto cuja linguagem tem que ser decifrada;
- um recurso a mais para ensinar a considerar o mundo terceiro-mundista como algo já feito, inextinguível e não como uma realidade a ser solidariamente transformada e criada.

Para que o consumidor seja um crítico do livro didático e abrace esta bandeira de luta, a FLE diz não: à situação do professor refém do livro didático, ou seja, aquele para quem o livro ainda dirige o ensino; e a um processo de seleção do livro escolar que, embora reconheça o direito do professor, desconhece totalmente a participação do aluno.

Como se vê, há, na essência dessa proposta, um compromisso de luta para que a escola se liberte do seu descompromisso com as camadas populares e do autoritarismo que permeia suas ações rotineiras, isolando-a da comunidade que a cerca.

Decorridos dois anos dessa experiência, verifico, entretanto, como professor atuando na rede de ensino, que os discursos, os temas escolhidos, as omissões sistemáticas, as transmissões de determinados conceitos, os preconceitos e os valores específicos da classe social dominante continuam presentes na grande maioria dos livros escolares.

Em nenhum momento da nossa história, a sociedade dominante reconheceu aos grupos minoritários, especificamente ao negro, o direito de sermos nós próprios; ela nos impõe de várias formas, a dizimação física e cultural, num "calendário de adiamento da morte".

O que a sociedade nos propõe através da educação e de seus métodos é que devemos adotar a postura de brancos para sobreviver; e mesmo esta sobrevivência só pode ser entendida como forma transitória, pois o que realmente se espera do negro é que ele prometa à sociedade que, no mais curto prazo possível, tornar-se-á branco epidérmica e culturalmente.

O problema do livro não se reduz a ações simplistas, que o tempo se incumba de resolver, pois aí está a ponta de um grande iceberg de problemas. Por isso, a problemática do livro sintetiza a problemática da escola pública que é produto da sociedade dominante, portanto, é necessário que a discussão de uma não se faça sem a outra.

O caminho a percorrer é longo: há que treinar professores para saber analisar, criticar e usar o livro de forma adequada; a comunidade editorial precisa ser sensibilizada quanto ao seu papel especial; não se pode mais violentar milhares e milhões de crianças que são negligenciadas e enganadas cinicamente com propostas tendenciosas e atitudes mercantilistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, D.T. *A representação do negro no livro didático*. São Paulo, FLE, s.p. 1973. [Comunicação apresentada no Seminário: Ideologia e o livro didático]
- CARVALHO, E. de. *O Índio no livro didático e a reprodução da ideologia dominante*. São Paulo, FLE, 1973. [Comunicação apresentada no Seminário: Ideologia e o livro didático]
- ELUF, M.L. *Livro didático eternizando preconceito*. ideologia e sexismo. São Paulo, FLE, 1973. [Comunicação apresentada no Seminário: Ideologia e o livro didático]
- GOLDBERG, M.A.A. *Documento nº 1 de política do livro escolar no Estado de São Paulo*. São Paulo, FLE, 1983.
- FRANCO, M.L.P.B. *Ideologia e o livro didático*. São Paulo, FLE, 1983. [Comunicação apresentada no Seminário: Ideologia e o livro didático]
- LOPES, A. *Leituras ideológicas do livro didático*. São Paulo, FLE, 1983. [Comunicação apresentada no Seminário: Ideologia e o livro didático]

DEBATE

LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISES E PROPOSTAS

ANA CÉLIA DA SILVA — Faculdade de Educação — UFBa • ARGEMIRO RODRIGUES — Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos — SP • EDNA ROLAND — Coletivo de Mulheres Negras — São Paulo — SP • FÚLVIA ROSEMBERG — Fundação Carlos Chagas — SP • JOEL RUFINO DOS SANTOS — Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro • KABENGELE MUNANGA — Universidade de São Paulo — SP • KÁTIA DE MELO E SILVA — Grupo Cultural Olodum — Salvador — BA • LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES — Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/FAE/MEC — MG • MARIA CRISTINA D. AMADO (TINA AMADO) — Fundação Carlos Chagas — SP • MARIA DE FÁTIMA VIANA — Associação Cultural Zumbi — Maceió — AL • RAIMUNDO GONÇALVES (Bujão) — Oficina Infantil de Dança Afro — Salvador • REGINA PAHIM PINTO — Fundação Carlos Chagas — SP

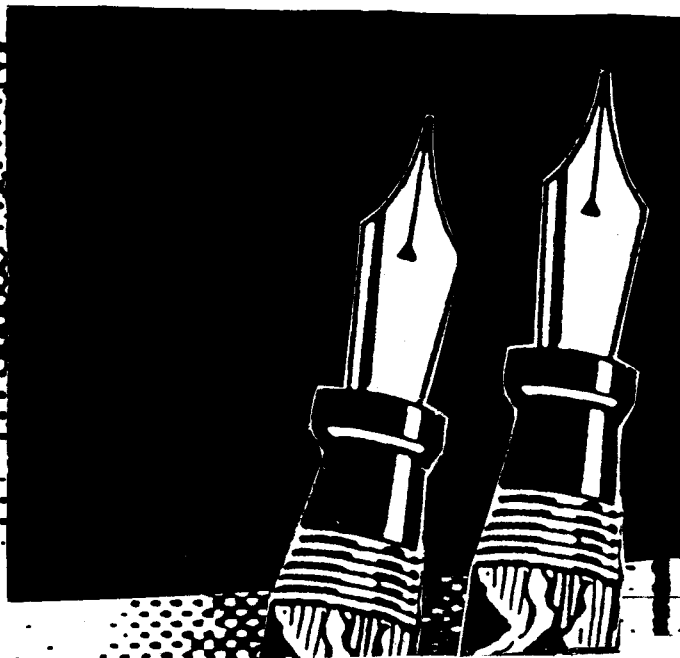
BUJÃO: Queria que a Regina explicasse a sua afirmação de que não consegue ver a discriminação no livro didático. Pois, no meu entender, a omissão de nós negros nesses livros, nós não aparecemos nesses livros, já é uma evidência do preconceito.

REGINA: Quis dizer que quando o autor assume a postura de educador, não se percebe uma defesa explícita do preconceito, pelo contrário, ele procura defender princípios igualitários e não preconceituosos. Se a análise permanece apenas nesse nível, praticamente não encontramos a presença de elementos discriminatórios nos livros didáticos. Entretanto, quando se analisa o conjunto dos personagens, se estabelecem comparações, percebe-se que determinadas categorias sociais são discriminadas.

KABENGELE: O livro didático, como disse o Joel, é um reflexo, um sintoma da sociedade e a questão fundamental é atacar a doença, isto é, a estrutura e não o sintoma. Além disso, não podemos perder de vista que o livro tem uma função fetichista e mágica. Reproduz e reforça a mentalidade daqueles que sustentam a estrutura. Assim, ao mesmo tempo em que se ataca a questão fundamental, deve-se atacar também esses meios de comunicação que reforçam as estruturas. É uma luta em duas frentes.

Se o livro é um reflexo da sociedade, não adianta apresentar uma mulher negra, como advogada ou como médica quando na realidade ela é empregada doméstica. O ponto fundamental é lutar para que ela não seja empregada doméstica, para que possa ter acesso a outras funções na sociedade.

EDNA: Penso que a questão discutida na mesa sobre os Diagnósticos, a respeito de qual o melhor critério para classificação, a autoclassificação ou classificação atribuída por um pesquisador treinado, tem uma relação com o que está sendo discutido sobre o conteúdo do livro didático, isto é, o dado real e as categorias que se utilizam para apreendê-lo. Tenho a impressão de que até o momento estamos presos numa armadilha nessa discussão. Contestamos que o livro didático nos apresenta como empregados domésticos, faxineiros, estivadores e isso é um absurdo, mas ao mesmo tempo, constatamos que nós só conseguimos ser empregados, domésticos, faxineiros, não temos possibilidade de ascensão, espaço de participação. Não se trata, portanto, de construir a imagem irreal do negro no livro didático, trata-se sim, de se pensar como através do livro didático se pode espelhar esta realidade, mas mostrando, também, porque essa realidade existe e porque ela é assim. Es-



sa talvez seja a maneira através da qual teremos a possibilidade de superar esta armadilha.

MARIA DE FÁTIMA: O discurso da aparência sempre vence. Como a Regina mostrou, no discurso dos livros não aparecem posturas explicitamente racistas, mas, através da análise dos dados ela percebe um conteúdo racista. Então, não se trata de analisar pela aparência porque se permanece na intenção do escritor, do autor. No trabalho de pesquisa científica é preciso ir além da aparência, reverter a essência dessa bagagem ideológica que está implícita. Em relação ao que Vera colocou a respeito da sensualidade da mulher negra enfatizada pela literatura, gostaria de lembrar que este é um ponto que deve ser abordado com cuidado, porque a sensualidade do ser humano ainda se manifesta em pouquíssimos povos, em pouquíssimas etnias e a sensualidade não é um mal em si, mas sim, a maneira disvirtuada como ela é interpretada e identificada com a mulher negra, pela cultura dominante branca, que rompeu com a natureza e dela se afastou.

KÁTIA: Concordo com o Joel quanto à necessidade de se tocar fogo nos livros didáticos. É urgente que se faça uma revisão dos textos didáticos a fim de se eliminar esses preconceitos, tanto de raça como de sexo. Mas enquanto isso não acontece, precisamos preparar o professor para utilizar o livro didático que está aí, principalmente, aquele que trabalha com as séries iniciais. É necessário que o professor utilize o livro como ponto de partida, como contraponto às experiências do aluno que, na maioria das vezes, não são valorizadas na escola. O professor precisa estar preparado para enfrentar as diferenças sociais e raciais que existem, pois é ele quem transmite as primeiras experiências aos alunos e é ele o agente mantenedor das ideologias.

TINA: Muitas escolas particulares já não adotam o livro didático, com o que concordo plenamente. Entretanto, é preciso lembrar que isto demanda dinheiro, infra-estrutura. Não é só uma questão de desobediência civil como colocou o Joel.

JOEL: Quando prego o boicote dos livros didáticos, parto da experiência que está ocorrendo na escola pública, principalmente nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) onde não se utiliza o livro didático. Mas concordo que o boicote apenas não vai resolver os problemas.

TINA: Achei interessante a proposta da Ana Célia de não se focalizar apenas o livro didático mas também a postura do professor frente a esse livro. Ainda dentro desta linha de preocupações, gostaria de saber da Ana Célia se não existe um trabalho que tenha focalizado como o aluno se sente perante o livro. Penso que o livro didático já teve uma importância muito maior. Hoje, a criança nem sequer sabe o nome do seu livro didático. Uma pesquisa recente, realizada com alunos da periferia, mostrou que o livro tem pouca importância. Num total de 12 mil respostas — cada aluno teve 12 opções para apontar do que gostava e do que não gostava na escola e nenhum sequer, num total de 12 mil respostas, mencionou um único personagem de livro didático. Então, a questão é a seguinte: será que não está havendo uma supervalorização do livro didático, quando você afirma que a criança negra rejeita essa violência simbólica e a devolve sob a forma de agressividade e até de evasão. Essa sua afirmação é uma hipótese ou há evidências disso?

ANA CÉLIA: Na comunidade Obabii, na escola experimental que existe no Candomblé da Mãe Estela em Salvador, isso foi observado, através de pesquisas. As crianças diziam: "eles não gostavam da gen-

te na escola"; "ele não gostava de mim"; "o livro é feio". O Marco Aurélio Luz, autor desse trabalho, mostra que a maior causa de evasão da criança negra da escola é o fato dela não se ver na escola ou se ver de uma forma negativa.

ARGEMIRO: A propósito da questão se esses livros retratam ou não a verdade, acabei de ver três operários negros que estão trabalhando na construção de um edifício aqui ao lado do prédio e que, provavelmente nem vão poder passar por perto depois que a casa estiver pronta. Então, este é um problema complicado.

LUIZ ALBERTO: As minhas observações são dirigidas às duas primeiras expositoras Esmeralda e Regina. Penso que, realmente, são de grande importância as pesquisas que denunciavam o conteúdo do livro didático. Entretanto, me parece que o referencial teórico com o qual se está trabalhando pode nos levar a um viés, o de acreditar que vamos destruir a ideologia racista produzindo ciência, como se a salvação estivesse aí. A questão que eu coloco é a seguinte: Esta ciência não é posta em questão? Quem a produz? Qual o seu lugar na sociedade? Pelo que foi colocado, fiquei com a impressão de que o livro didático pode ser discutido autonomamente, como se ele não fosse um mediador, não tivesse uma relação concreta com outros mediadores dentro da escola. Algumas pessoas lembraram alguns mediadores importantes, como o professor e a própria instituição escolar. Entretanto, me parece que esta dimensão da relação do livro didático com a escola e com a sociedade tem sido pouco explorada. Não podemos esquecer que embora o livro didático esteja na escola ele é produzido por editores, ele é uma mercadoria, e essa realidade não tem sido levada em conta nas pesquisas. Finalmente, quanto à questão de que se o livro didático retrata a sociedade: a sociedade que eu

entendo é uma sociedade em conflito e plena de contradições. Existem grupos em conflito, movimentos negros que estão discutindo a questão racial e estão lutando. Isto, esta nossa realidade, estes livros didáticos realmente não apresentam. "Vamos queimar todos os livros didáticos" me parece uma posição um pouco perigosa.

FÚLVIA: Concordo com o Luiz Alberto. Acho que não se pode perder de vista as contradições que a sociedade apresenta e que não são levadas em conta pelo livro didático, bem como a diversidade da sociedade e que também não é levada em conta: se há muitos negros na construção, como notou o Argemiro, neste Seminário também há negros e é justamente esta diversidade que o livro didático não considera, tanto no que diz respeito ao negro como à mulher. Não podemos perder de vista que o livro didático é, hoje, um instrumento de aprendizagem e de trabalho do professor. Daí a importância, não de autonomia, mas de especificidade, de luta. Finalmente, a meu ver, o livro didático não é reflexo da ideologia dominante, ele é produtor da ideologia dominante, ele se integra no circuito de produção de ideologias, de bens culturais, de mercadoria cultural. Daí a sua importância.

JOEL: Falei em boicote de forma construtiva. Boicotar o livro didático não significa deixar de fornecer literatura para os nossos alunos, que aliás é essencial para a sua formação. Também considero o livro didático como mercadoria que faz parte de uma cadeia de idealizações e o boicote é uma maneira de boicotar esta mercadoria. Talvez tenha usado imprópriamente a expressão livro didático, reflexo da sociedade, pois o manual didático é condutor de ideologia e está num contexto de contradição e conflito. Concordo inteiramente que o livro é condutor de ideologia.



EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

RELATO E AVALIAÇÃO

RESUMO

Foram relatadas experiências educacionais desenvolvidas por entidades e grupos negros que visam resgatar a história e as manifestações culturais da raça negra, experimentar propostas alternativas de ensino, conscientizar a comunidade escolar sobre a produção e reprodução do preconceito racial, bem como aprofundar o estudo sobre relações raciais no Brasil.

Apesar de muitas das iniciativas relatadas se desenvolverem em interação com o sistema formal e oficial de ensino, durante os debates foi manifestada a preocupação quanto à incorporação efetiva do patrimônio cultural negro ao currículo regular.

SUMMARY

REPORT AND EVALUATION OF EDUCATIONAL EXPERIMENTS

The speakers reported educational experiments developed by Black entities and groups aiming at: rescuing the History and cultural patterns of Black people, trying out alternative teaching proposals, consciousness raising among school members in regard to the production and reproduction of race prejudice, as well as deepening the understanding of racial relations in Brazil.

During the discussion, the concern about the actual incorporation of Black culture into the regular curriculum was expressed.

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ

Zélia Amador de Deus
Do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará/CEDENPA

Nesta minha exposição falarei, especificamente, sobre um trabalho de militância, de luta no dia a dia que vem sendo desenvolvido pelo CEDENPA, entidade que represento, e a única existente em Belém do Pará, criada e fundada por negros. Em 1979, alguns negros começaram a se reunir, propondo-se a criar uma entidade que denunciasses e lutasse contra o racismo. Aos poucos, fomos nos organizando. No início, timidamente, contando, ainda, com um quadro pouco numeroso, passamos a promover manifestações nas datas significativas para a comunidade negra, 20 de Novembro, 13 de Maio.

Apenas no 20 de novembro de 1980, agora já mais estruturado, o grupo resolveu mudar de tática, fazer muito barulho, ocupar todos os espaços disponíveis — Assembléia Legislativa, Câmara dos Vereadores — enfim, se fazer presente.

A importância dessa iniciativa foi tal, que esta data passou a ser considerada como o início do grupo. A partir de então, a despeito do nosso isolamento, começamos a nos integrar com os movimentos negros da região, participando de todos os Encon-

tros de Negros do Norte-Nordeste¹.

Durante muito tempo se acreditou que, devido à grande miscigenação com o índio, praticamente não existissem negros na Amazônia. Realmente, em comparação com estados como o Maranhão, a Bahia, somos poucos. Mas, mesmo assim, há muitos negros, principalmente em determinadas regiões do estado. Alguns estudos², entre os quais destaco especialmente o trabalho de Vicente Sales, *O Negro no Pará*, mostram que o negro se concentra principalmente nos municípios que se dedicavam ao cultivo da cana-de-açúcar e à atividade pecuária.

Estes estudos apontam, também, a existência de muitos mocambos nesta região. Pretendemos, inclusive, realizar um trabalho com os remanescentes desses mocambos que existem, ainda, ao longo do rio Trombetas e em outros lugares do estado. A 90 km de Belém há uma comunidade negra denominada Pitimandeuá, resquício de um mocambo.

Com o desenvolvimento do nosso trabalho começaram a surgir inúmeras solicitações, principalmente da parte das escolas. Diante de nossa denúncia de que a data 13 de Maio não devia ser festejada, os professores se sentiam perplexos, não sabendo como proceder nessas ocasiões.

Começamos, então, a realizar uma série de palestras nas escolas a fim de discutir o negro. No início, esses contatos eram esporádicos, apenas por ocasião das datas de 13 de Maio e de 20 de Novembro. Mas com o correr do tempo as solicitações se avolumaram, colocando-se, para o grupo, a necessidade de se estabelecer estratégias de como agir perante essa nova realidade. Todo esse processo engendrou uma série de preocupações e questionamentos sobre os nossos objetivos, sobre a nossa posição diante da discriminação racial, e, até, sobre a nossa identidade. Inclusive, fizemos uma pesquisa, utilizando-nos de uma amostra composta por 128 negros, com o objetivo de verificar onde se concentra a população negra no Pará, sua opinião e reação face à discriminação e sua posição política.

Interessante que as pessoas entrevistadas, embora negassem terem sofrido discriminações, admitiam terem presenciado atitudes discriminatórias

1 As entidades negras do Norte e do Nordeste, desde o ano de 1981, têm-se encontrado para discutir suas questões. Os Encontros têm sido realizados sempre no primeiro semestre e são abertos a todos os negros das duas regiões. O primeiro Encontro foi realizado em João Pessoa — PA, em 1981; o segundo, em Recife — PE, em 1982; o terceiro, em São Luís — MA, em 1983; o quarto, em Salvador — BA, em 1984; o quinto, em Macaé — RJ, em 1985; o sexto, em Aracaju — SE, em 1986; o sétimo irá acontecer em Belém — PA, de 09 a 12 de julho de 1987.

2 No momento, pesquisadores da Universidade Federal do Pará estão realizando os seguintes estudos sobre o negro brasileiro: Maria Angélica Mauás — A imprensa negra em São Paulo; Rosa Azevedo — A mão-de-obra escrava na Amazônia; e Anaíza Vergolino sobre a questão religiosa.

contra outros. Há como que uma dificuldade em aceitar esse fato a nível pessoal. Entretanto, à medida que se adquire a confiança do entrevistado, percebe-se que as coisas não são bem assim, e que a pessoa já foi discriminada, já foi vítima de atitudes discriminatórias.

Os dados que coletamos ainda não foram totalmente explorados. Mas há informações importantes, que merecem ser melhor analisadas, como a questão da identidade da mulher negra, por exemplo. Notamos que o homem tem maior facilidade em se assumir como negro; já a mulher se define, mais frequentemente, como morena, mulata, indício de que a identidade racial passa pela identidade sexual.

É nossa intenção, não só refletir melhor sobre estes dados, mas, também, ampliar o nosso conhecimento do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Nesta pesquisa, nos concentramos, sobretudo, na população pertencente às camadas médias. Todos sabemos que o negro está majoritariamente representado nas camadas subalternas da sociedade. Neste sentido, redefinimos a amostra (e também o questionário) para torná-la mais representativa da realidade da população negra. Esperamos, com este estudo, obter subsídios para elaborar estratégias a fim de atingir o negro da periferia.

Ainda, como fruto do nosso empenho na procura de alternativas para realizar um trabalho mais sistemático dentro das escolas, procuramos estreitar relações com pessoas ligadas ao ensino, como supervisores, orientadores. No decorrer desses contatos, começamos a perceber que uma das grandes falhas do sistema escolar, em relação ao negro, diz respeito à maneira como a História oficial o retrata. Notamos que muitos conceitos, muitas informações presentes nos livros didáticos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica teriam que ser modificados. Por outro lado, esses manuais omitem informações e fatos essenciais para se conhecer o negro.

Começamos, então, a trabalhar na elaboração de textos alternativos, utilizando-nos de uma bibliografia que organizamos especialmente para esse fim. Contamos, também, com a cooperação do CIMI — Conselho Missionário Indigenista, órgão que se preocupa com a imagem do índio nos livros didáticos. Entretanto, tendo em vista a dificuldade de acesso à bibliografia alternativa indicada nos textos, o que comprometia a sua utilização, começamos a elaborar uma cartilha alternativa para suprir essa ausência de material didático. O processo de organização e sistematização do material, demandou discussões exaustivas e inúmeras modificações até se chegar à redação final³.

Ainda não temos informações sobre a repercussão desta cartilha junto ao pessoal que a tem recebido, nem mesmo as professoras de História de 5ª a 8ª série. O nosso próximo objetivo é tentar fazer essa avaliação, enfim, discutir e refletir sobre essa experiência. Consideramos, entretanto, que este nosso trabalho de produção de material didático, de recuperação da história do negro, se constitui num passo muito importante na nossa luta.

CARTILHA DO CEDENPA



RAÇA NEGRA : A LUTA PELA LIBERDADE

Mas o nosso trabalho não pára por aí. No momento, estamos participando de um ciclo de debates que discute a disciplina Estudos Paraenses, recentemente incluída no currículo escolar. A nossa reivindicação é que esta disciplina trate, também da questão do negro.

Pretendemos, ainda, produzir outros materiais didáticos, pois as solicitações são muitas e temos que estar preparados para atendê-las.

Desenvolvemos, também, algumas atividades culturais — temos um grupo de dança, já encenamos uma peça teatral "*Face, negra face*", pois percebemos que a cultura é um instrumento importante nessa luta.

Estamos estreitando nossas relações com algumas entidades como a Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos, Comissões de Bairros de Belém e com a Federação de Associação de Moradores. Inclusive, a peça teatral a que me referi foi montada em convênio com a Comissão de Bairros e com a Federação de Moradores. A peça é apresentada nos centros comunitários e após a encenação, abrimos para debate com o público. Temos aproveitado essas ocasiões para vender ou doar a nossa cartilha, tentando incentivar as pessoas a discutirem e a debaterem o seu conteúdo. São estas as experiências que vimos desenvolvendo.

3 Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará, s.d.

4 O espetáculo "*Face Negra Face*", é criação coletiva do CEDENPA, e foi representado pelos membros da própria entidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO de Estudos e Defesa do Negro do Pará. *Cartilha do CEDENPA: raça negra; a luta pela liberdade*, Pará, s.d.

SALES, V. *O Negro no Pará*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, s.d. [Coleção Amazônia — série José Veríssimo.]

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO

**Silvia Cristina Costa Leite
Do Centro de Cultura Negra
do Maranhão**

Para iniciar, relatarei alguns fatos que mostrarão as experiências vivenciadas pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão. Em 19 de setembro de 1978, foi criado o primeiro grupo a se preocupar, em termos políticos, com a questão racial numa cidade em que 90% da população é negra. O grupo era formado por profissionais liberais, estudiosos, universitários. Em 1979, foi criado oficialmente, o Centro de Cultura Negra do Maranhão — CCN, com a aprovação e publicação do estatuto no Diário Oficial, passando, então, a entidade a ter personalidade jurídica. Em 1980, assumiu a sua primeira diretoria, cuja linha de ação se pautava por uma perspectiva social, política, cultural e educacional. Ainda em 1980, o Centro promoveu a I Semana do Negro, no período de 13 a 19 de maio. Em 1981, foi realizada a II Semana do Negro tendo como tema central a educação e a escola, ocasião em que se questionou a transmissão da educação, da cultura e a socialização da população negra. Em 1982, o alvo prioritário das discussões do CCN giraram em torno do tema educação e escola na reprodução do racismo, preocupação colocada pela militante e professora do curso de Pedagogia-UFMA., Cármem Lúcia Vargas Souza (1983).

Estudos sistemáticos — leituras, pesquisas de opinião nas escolas, palestras, debates, foram sendo efetuados em busca de uma *opção pedagógica* dian-

te da estrutura educacional — teórica e prática — vigente. Como resultado deste trabalho, conseguimos captar o pensamento de alunos e professores da rede de ensino público e particular a respeito da questão racial e que se configuraram em afirmações como estas:

- “no Brasil não há racismo”;
- “não existe a questão racial”;
- “não há pretos, somos todos misturados”;
- “o negro é mais resistente aos trabalhos pesados”;
- “Pelé faz sucesso sendo negro”;
- “muitos negros não gostam de outros negros”;
- “muitos negros são vagabundos”;
- “negros foram feitos para o samba e para o futebol”.

A partir destas questões, o grupo da área educacional do CCN elaborou um artigo para discussão, artigo este que foi inclusive publicado na revista *Estudos Afro-Asiáticos*, do qual reproduzirei um trecho que considero importante: “Nos trabalhos teóricos mais recentes no campo da educação (Saviani-Gadotti e outros), buscamos reter a importância de furar esse bloqueio a partir de uma visão dialética da educação e da escola. Sendo a escola um instrumento de hegemonia, é preciso utilizá-la articulando-a com as forças efetivas da sociedade, isto é com os movimentos sociais que caminham em direção à transformação da sociedade, pois só assim a escola poderá desenvolver um papel que contribua para a mudança social e à proporção que discuta questões essenciais e concretas que marcam a vida dos indivíduos (...). Uma opção pedagógica como *instrumento de militância e de combate ao racismo e suas práticas* e, como forma de conscientização da população negra e não-negra das questões que envolvem o negro na sociedade brasileira o CCN fez uma sistemática reflexão (que continua sendo desenvolvida e que dá origem a um estudo mais amplo) sobre a educação e suas variadas formas — familiar, escolar e formal —; concentrando-se na educação escolar e nos papéis que ela e seus agentes desempenham no conjunto da sociedade (...). Essa tomada de posição decorre, sobretudo, do papel da escola e dos educadores na transmissão ideológica em geral e, em particular, no que diz respeito a questão do negro, pois nunca é demais frisar que é na escola onde se verifica o reforço de um conjunto de *idéias racistas* ao mesmo tempo em que se reafirma a perda da identidade do negro pela ideologia do embranquecimento e se omite o seu papel histórico na formação da sociedade brasileira (...). A criança negra que chega à escola, oriunda de um grupo familiar, estruturalmente frágil e que encerra em si mesmo todas as condições de uma sociedade desigual, já tem comprometida sua estrutura psicológica e emocional (pelas precárias condições de vida que lhe é determinada). Este pro-

cesso é fortalecido através de um conjunto de normas e valores claramente racistas que permeiam a prática social e que são transmitidos por todos os canais de educação formal e informal, sistemática ou assistematicamente à criança negra sendo negadas as mínimas possibilidades de desenvolver a sua personalidade equilibrada e integralmente, pois, ao chegar à escola, lhe é imposto o mundo histórico-cultural do branco, marcado por estereótipos que desfiguram a ela e à cultura de sua raça, gerando, assim, um sentimento de identidade, insegurança e negação do próprio eu."

A discussão destes pontos e efetivação do trabalho foi possível a partir do engajamento de militantes do CCN em instituições educacionais, como a Coordenação de Ensino de 1º grau da rede oficial do Estado, em estabelecimentos de ensino da rede particular, na Universidade Federal do Maranhão e no Colégio Universitário. Em 1982, para a III Semana do Negro, foi elaborado um extenso programa dirigido a alunos, professores e administradores da rede de ensino público e particular. Com a penetração desse programa nas escolas, foi possível sentir realmente a reação dos professores obrigados, então, a tomar conhecimento das questões que estavam sendo discutidas. O professor negro, por exemplo, foi levado a se posicionar e a se assumir enquanto negro. Este trabalho passou a ser desenvolvido regularmente nas escolas, por ocasião das Semanas do Negro. Em 1984, além do programa de educação formal, através de palestras e reuniões com professores, alunos e administradores, o Centro de Cultura Negra voltou-se para a questão cultural, surgindo, assim, com a 3ª diretoria, o Bloco Afro-Maranhense Akomabu (que no dialeto ewe, originário do Daomé, hoje Benin, significa — *naõ deixar a cultura morrer*) tornando-se o elo de ligação entre o CCN e a comunidade. Neste mesmo ano, o Bloco saiu pela primeira vez nas ruas durante o Carnaval com 32 componentes, ocasião em que as músicas, a dança e o colorido chamaram a atenção das pessoas da cidade. Nos anos subsequentes, houve um aumento do número de componentes, independentemente da cor da pele tornando-se, assim, um bloco plurirracial.

A criação do Bloco Akomabu atraiu outros negros para o Centro de Cultura Negra. Em 1985, surgiu, após a realização da I Oficina de Dança Afro, orientada por dançarinos baianos a convite do próprio CCN, o Grupo de Dança Abanjá formado praticamente por mulheres do CCN.

Em dezembro de 1985, finalmente, obtivemos da Prefeitura Municipal a sede para a entidade, um prédio onde outrora funcionou um dos mercados de escravos de São Luís. O primeiro contato da diretoria do CCN no bairro dos Barês, onde está sediado, foi com a União de Moradores, local em que funcionava uma escolinha municipal de 1º grau (1ª a 4ª série), em péssimas condições. Um dos problemas que a União de Moradores almejava resolver era a melhoria das condições de ensino da escolinha que acabou, por insistência das professoras, sendo transferida para as dependências do prédio do CCN onde há cinco

salas de aula, uma secretaria e uma ampla área livre para as atividades culturais. Desta maneira, garantiu-se às crianças e às professoras, pagas pelo município, um espaço físico decente para o ano letivo de 1986.

Com a aquisição da sede, o CCN começou a planejar suas atividades com o apoio de seus departamentos tendo sido efetivados três convênios:

1. com a Fundação Educar — para realização do curso de alfabetização de adultos na faixa etária de 15 anos em diante, no horário noturno. Neste curso são atendidos 25 alunos, na maioria negros, com a orientação de dois professores;
2. com a Fundação Legião Brasileira de Assistência — LBA;
3. com a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor — FUNABEM.

Com ambas foram realizados convênios de cooperação técnica para instalação de oficinas, sendo elas:

- *Marcenaria*
Instrutores: Ivan Rodrigues e George dos Anjos
Total de alunos: 25
Sexo: masculino de 10 a 15 anos
Horário: 8:00 às 12:00 hs.
Dias: 3ª, 5ª e sábados.
- *Roupas Artesanais*
Instrutores: Célia Sampaio e Maria do Carmo Menezes
Total de alunos: 25
Sexo: feminino de 15 anos em diante
Horário: 14:00 às 18:00 hs.
Dias: 3ª, 5ª e sábados.
- *Dança Afro*
Instrutores: Marta Andrade e Joana Algarves
Total de alunos: 25
Sexo: feminino e masculino de 10 a 15 anos
Horário: 16:00 às 20:00 hs.
Dias: 3ª, 5ª feiras.
- *Crochê*
Instrutores: Maria Raimunda Palavra e Dulcilene de Araujo
Total de alunos: 25
Sexo: feminino de 12 anos em diante
Horário: 14:00 às 16:00 hs.
Dias: 3ª, 5ª e 6ª feiras
- *Pintura*
Instrutor: Ivan Rodrigues
Total de alunos: 15
Sexo: feminino e masculino de 12 anos em diante
Horário: 8:00 às 11:00 hs.
Dias: sábado.
- *Capoeira*
Instrutores: Nilton Pastor e Evandro Costa
Total de alunos: 15
Sexo: masculino de 10 a 23 anos
Horário: 18:00 às 21:00 hs.
Dias: 2ª, 5ª e sábados.

Os instrutores requisitados são todos militantes do CCN, qualificados para as referidas áreas, e que



na ocasião estavam desempregados. Todas essas atividades deram vida à entidade, que já ocupa um espaço na comunidade, provocando, inclusive, modificações no comportamento de moradores do local que passaram a freqüentar o CCN para ouvir música, assistir palestras, peças de teatro, enfim, participar de um novo contexto sócio-cultural e político. A presença de muitos jovens, por sua vez, estimulou a criação de um time de futebol do CCN, a Associação Atlética do Centro de Cultura Negra A.A.C.C.N., formado por militantes e simpatizantes, que passou a fazer parte do grupo de esporte amador local. Além do time de futebol, foi criado o Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza¹, que trabalha com uma questão específica do Movimento Negro — a discriminação e opressão que a mulher negra sofre no seu cotidiano.

O crescimento do Centro de Cultura Negra ocorreu basicamente a partir das atividades culturais, da ocupação de um espaço da comunidade local, do aumento dos militantes. No ano de 1985-1986 o CCN desenvolveu uma série de atividades culturais abrindo, assim, uma oportunidade para colocar a sua mensagem.

Em 1985 foram realizadas as seguintes atividades: oficina de dança afro; noite do som afro-maranhense; e seminário interno sobre militância. Em 1986: noite do som afro-maranhense; noite da beleza negra de São Luís; lançamento do disco do bloco afro Akomabu; lançamento do jornal da imprensa negra de São Luís, o jornal *Akomabu*; oficina de dança afro; seminário interno sobre militância; e a semana do negro no Maranhão.

Quanto à participação política: nós, que estamos no CCN, nunca levamos o partido para a entidade, pois sabemos muito bem que quando isto ocorrer o nosso trabalho estará comprometido com ideologias que, na maioria das vezes, não encampam nossas propostas. Temos que saber separar a entidade dos partidos. No CCN há pessoas de vários partidos mas que entendem a importância desta desvinculação.

Hoje, lutamos para a modificação das relações interpessoais, combatendo as formas de racismo, buscamos uma sociedade democrática e mais humana, principalmente, porque vivemos num país plurirracial. As diferenças existem, e temos que aprender a conviver com elas tendo certeza que podemos discutir politicamente e de forma coerente estes objetivos.

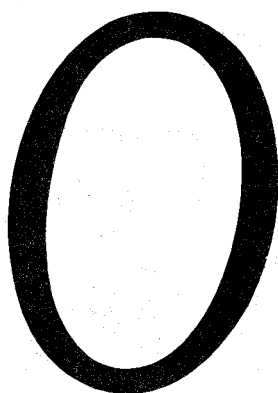
1 Andreza: nome de uma importante *noche*, ialorixá, da Casa das Minas — MA.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SOUZA, C.L.V. Uma experiência com movimento social — Centro de Cultura Negra do Maranhão. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro (8/9):42-3, 1983.

MIMBÓ: A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO

**Idelzuita Rabelo da Paixão
Da Escola Estadual do
Mimbó/Piauí**



O povo do Mimbó é descendente de escravos. Os escravos foram libertados, e o dono deles deu uma área de terra que ainda hoje é ocupada pela comunidade. Durante todo o tempo em que mora nessa região o grupo tem sido unido, vivendo sua própria vida. Poucas pessoas do Mimbó se casam com pessoas de fora. Por isso é que a comunidade continua do jeito que sempre foi. Todos vivem na lei da família. A comunidade do Mimbó é formada de

uma só família que hoje tem perto de 300 pessoas. Nós somos todos parentes.

Até 10 anos atrás ninguém sabia do Mimbó e ninguém do Mimbó saía do povoado. A comunidade morava na margem do Riacho do Mimbó. Ali as terras são boas mas são muito poucas. Por isso, a comunidade se mudou para cima da serra que fica mais perto da cidade. Quando a comunidade se mudou para cima da serra, as nossas terras estavam sendo invadidas por uma empresa agrícola. Essa empresa até já cercou um pedaço muito grande. Foi aí que nós começamos a pedir ajuda, a pedir socorro a todos que possam ajudar, para que não deixem tomar nossas terras. Foi aí que o Mimbó ficou conhecido.

A primeira escola da comunidade foi criada em 1971 e ficava no Baixão, perto do rio. Até 1971 havia muitos analfabetos. A maioria das pessoas não sabia

nem assinar o nome. Aqueles que aprenderam alguma coisa foi à custa de muita dificuldade. A comunidade se reunia e pagava um professor particular. A minha primeira escola foi com esse professor. Aparei tanto dele que fui obrigada a sair da escola. Só aprendi a ler em 1966, quando tinha 14 anos de idade, quando fui morar numa cidade perto do Mimbó. Lá estudei três anos e meio.

Em 1971 eu fui a primeira professora do Mimbó. Lecionava numa escolinha municipal. Em 1980, a prefeita da cidade me expulsou da escola e a escola ficou fechada durante dois anos. Com a criação da escola estadual, já em cima da serra, eu voltei a lecionar e aí estou até hoje.

Eu sou a diretora dessa escola. Mas a diretora da escola do Mimbó tem que ser também zeladora, faxineira, merendeira e tem que fazer todas as tarefas que é preciso fazer na escola.

O Cotidiano na Escola

As atividades da escola começam às 7:00 horas da manhã, mas eu começo a trabalhar às 6:00 horas. Eu tenho que arrumar as salas e limpar a escola. Quando os alunos chegam na sala, eu faço a chamada e depois vou corrigir as tarefas de casa. Depois de corrigir as tarefas, eu inicio a aula. Uma hora depois, eu passo uma tarefa para os alunos fazerem na sala e vou para o mato procurar lenha para fazer a merenda. Depois de arrumar a lenha, eu acendo o fogo e vou para as casas pedir panelas emprestadas para fazer a merenda dos alunos. Enquanto estou preparando a merenda, volto até a sala de aula para acalmar a bagunça dos alunos. A merenda é feita em cima de umas pedras no quintal da escola. Quando chove, eu preparo numa das casas vizinhas da escola.

Quando os alunos terminam de fazer a tarefa de classe, eu divido a merenda com todos eles. Depois da merenda, tem um recreio de 15 minutos. Depois do recreio todos retornam às aulas. No final da aula, eu passo novas tarefas de casa para eles devolverem no dia seguinte. Depois eu despacho os alunos às 11 e meia. Antes eu despachava às 11:00 horas, mas a supervisora reclamou que eu estava despachando muito cedo, aí eu passei a despachar às 11 e meia.

Quando os alunos vão embora, eu ainda fico na escola para limpar e preparar as salas para o turno da tarde. Depois de arrumar a escola, eu vou lavar as vasilhas que tomei emprestado e devolver. Só aí é que vou para casa para preparar o almoço de minha família. Além da escola tenho que cuidar de meu marido e de cinco filhos: um de quinze anos, um de oito, um de seis, um de quatro, e um de um ano e quatro meses que ainda amamento.

A tarde eu não dou aulas mas tenho que fazer todas as outras tarefas.

Os Alunos

A escola do Mimbó sempre funcionou assim. E até esse ano nenhum aluno deixou de estudar. Os únicos alunos que até hoje abandonaram a escola foram quatro meninos filhos de funcionários da empresa que está invadindo nossas terras e que foram embora para outro estado. Nós temos três turmas funcionando. O pré-escolar tem 18 alunos, a 1.^a série tem 34 e uma classe mutisseriada de 2.^a até a 4.^a série tem 12 alunos. Muitos alunos são reprovados, mas mesmo assim continuam na escola no ano seguinte. Mas acho que não pode ser de outro jeito, pois as dificuldades são muitas.

Os alunos não deixam a escola porque os pais não permitem. Os pais dizem até que eu posso castigar e surrar, mas eu não faço isso porque grande par-

te da culpa é minha, que não tenho condições de dar mais assistência. Mas essa escola é nossa, é da nossa comunidade, é da família e todos têm que zelar por ela. Mas, mesmo assim, é preciso melhorar, é preciso que nos ajudem.

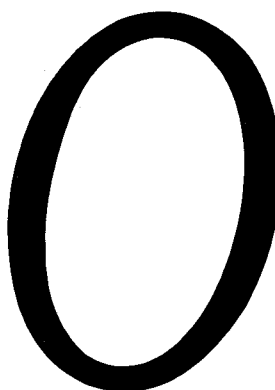
Perto do Mimbó tem muitas outras escolas que não têm dificuldades como tem no Mimbó. Até parece que tem marcação com a escola do Mimbó. As dificuldades são só para o Mimbó.

Essa é a experiência da nossa escola; é a experiência do nosso povo. A nossa é esquecida, porque nosso povo é esquecido. Existe marcação com nossa escola, porque existe marcação com nosso povo. Nós somos tratados como se não fôssemos gente como os outros. Tudo para nós é mais difícil. A única coisa mesmo nossa é nosso povo e nossa terra. E a nossa terra estão até tomando de nós.



PROJETO PALMARES

**Zezito de Araujo
Da Associação Cultural Zumbi
e da Universidade Federal
de Alagoas**



Projeto Palmares¹ foi uma iniciativa da Associação Cultural Zumbi que teve, como um de seus objetivos, incorporar a história palmarina e a de Zumbi dos Palmares no ensino de 1º e 2º graus das escolas de União dos Palmares. A Associação Cultural Zumbi é uma entidade de negros com sede em Maceió. Várias foram as dificuldades enfrentadas pela equipe que desenvolveu o projeto. A equipe já conhecia a realidade da área: há três anos atuávamos na região, e esse trabalho nos permitiu ter contato com as condições do ensino local, principalmente no que se refere ao negro.

Ao iniciarmos o projeto, não previmos, em toda sua extensão, as implicações de ordem política e fundiária que iríamos enfrentar em decorrência da opção de trabalharmos o ensino-aprendizagem a partir da questão fundiária e dos valores culturais históricos presentes no cotidiano da comunidade (a monocultura da cana-de-açúcar e Zumbi dos Palmares), isto é, a relação social e racial do homem em União dos Palmares.

Apesar da equipe não possuir residência fixa na área, havia, por parte da mesma, um esforço para acompanhar o trabalho dos professores que se envolveram com o novo conteúdo e novas técnicas de ensino-aprendizagem². Este esforço, entretanto, era anulado por várias dificuldades. Em primeiro lugar, a

comunidade palmarina é bastante racista, tornando-se, assim, resistente a toda e qualquer forma de trabalho proposto pela equipe, pois a mesma se compunha essencialmente de negros³. Em segundo lugar, o coordenador municipal de ensino via, em nosso trabalho, uma competição ou desestabilização de suas idéias, já que a nova proposta levava professores, pais e alunos a discutirem a escola, seus objetivos, sua função e a própria coordenadoria de ensino. Vale salientar, que o projeto, desde o início, obteve autorização das autoridades municipais, tendo havido comum acordo sobre as escolas em que a experiência iria se desenvolver.

Na medida em que íamos adaptando ao ensino tradicional uma nova proposta de trabalho com os professores — que por sua vez se engajaram no projeto voluntariamente — outros problemas surgiram, decorrentes, principalmente, das condições da escola e de vida dos professores e alunos. O projeto oferecia à escola, dentro de seus limites, o que o professor necessitava, porém, a dificuldade maior, além das que já foram acima assinaladas, residia no aluno. A sua maior carência era e é a alimentação.

Os professores, na medida em que as discussões se encaminhavam para a questão fundiária, resistiam ou se limitavam à análise linear da problemática da relação homem, terra e indústria. A questão de fundo — qual seja, a relação do homem lavrador com a indústria da cana, desprovido de todas as condições de trabalho, de assistência trabalhista e médica — permanecia intocada. Toda essa situação de subvida do lavrador e de sua família, esta sua realidade social, imposta pelo predomínio dos grandes latifundiários que detêm a monocultura da cana-de-açúcar, principalmente a partir da implantação do pró-alcool, não era questionada pelo professor. Ao abordar tais questões, o professor iria penetrar na organização do poder político local, tendo em vista que o latifundiário é, ao mesmo tempo, autoridade constituída da região. Além disso, o seu cargo era preenchido através do clientelismo local, estando o professor sujeito a

1 O Projeto Palmares foi implantado em União dos Palmares após entendimento entre a Associação Cultural Zumbi e a antiga Secretaria de Cultura do Ministério da Cultura, em 1983. O Projeto estava vinculado à Secretaria da Cultura através do Projeto Interação Básica Entre os Diversos Contextos Culturais do País.

O seu acompanhamento era feito pela equipe do próprio Projeto, por técnicos da Fundação Pró-Memória, INL (Instituto Nacional do Livro) e INACEN (Instituto Nacional de Artes Cênicas).

2 Durante a realização do projeto a equipe se utilizou de material áudio-visual, tais como os documentários: *Palmares: Brasil corpo e alma*, produzido pela TV Globo e que pode ser encontrado no Fundo Nacional Pró-Memória — DF; *Mamulengo* professor Pirindá, produzido pelo Projeto Interação e que pode ser encontrado na Fundação Nacional Pró-Memória — DF.

3 Para que se tenha uma idéia desse racismo, basta lembrar que até mesmo o primeiro nome que estava ligado ao último reduto de Zumbi, Cerca Real dos Macacos, é abjurado pela comunidade.

sanções, como a perda do próprio emprego.

Outro aspecto que dificultou nossa experiência, à qual já nos referimos, foi o racismo. Pudemos visualizá-lo de duas maneiras. A primeira, pelo fato da equipe de coordenadores ser formada por negros. Tivemos que demonstrar que, apesar de negros, somos competentes. Esta demonstração tem como uma de suas razões o fato de terem acontecido invasões à cidade, a partir de 1980, decorrentes das celebrações do 20 de Novembro (Dia Nacional da Consciência Negra e morte de Zumbi). Nos primeiros anos, a comunidade foi invadida por aproximadamente 5 mil negros, que vieram de todas as partes do Brasil para União dos Palmares, "violentando" os valores e costumes dos moradores. As autoridades vincularam tais comportamentos a "coisa de negro", gerando, assim, um sentimento de rejeição da comunidade a qualquer iniciativa negra que não tivesse o aval das autoridades.

A segunda, diz respeito à expectativa quanto ao nosso trabalho. Apesar das resistências apontadas, havia, por parte de alguns setores educacionais, principalmente por parte da Coordenação Municipal de Ensino, uma preocupação com a história de Zumbi e estes deduziram que nós, negros, poderíamos tratar do assunto, resgatar a história de Zumbi, mas dentro de uma visão nostálgica. Porém, na medida em que focalizamos o negro enquanto cidadão desprovido de todas as condições de vida — discriminado, inclusive, na cidade, que pretendia homenagear o maior herói negro do Brasil — procurando mostrar que antes de tudo seria necessário compreender a situação atual do negro, o negro do campo, o negro lavrador, o negro biscateiro da cidade, enfim, o negro que, perante o próprio professor e o sistema educacional local, não tinha o mínimo valor, os professores tomaram a partir daí uma nova direção, passando a debater a questão com a comunidade, em sala de aula e a promover trabalhos práticos relativos ao negro e a Zumbi. Mas a despeito dessa nossa iniciativa a visão de Zumbi presente na consciência desses professores ainda era a de um Zumbi do passado, um herói de União dos Palmares e não um herói negro. Constatamos que, mesmo com um herói assumido pelo povo, e decantado pelas autoridades (embora sob uma perspectiva nostálgica e, portanto parcial), não foi fácil trabalhar a questão do negro na escola a partir da sua realidade.

Um outro dado importante nesta experiência é que, em algumas das escolas em que trabalhamos, os alunos, na sua grande maioria, não se consideravam negros de acordo com os valores raciais brasileiros e quando o assunto abordado dizia respeito ao negro, eles se retiravam da sala, ou permaneciam calados tornando-se, então, alvo de olhares dos companheiros, que se confundiam entre a censura e o elogio.

Além de todas estas dificuldades ainda havia a fome, a doença endêmica da região da monocultura de cana-de-açúcar.

Dentre as escolas em que trabalhamos, a da comunidade de Múquem (distrito rural de União dos

Palmares) despertou, particularmente, nossa atenção. Ela localiza-se em uma propriedade cujas terras são divididas entre os habitantes, na sua maioria, negros. Por ocasião da nossa chegada, não havia escolas na comunidade, que contava na época com uma população de cerca de 600 crianças em idade escolar. Nosso primeiro trabalho foi organizar a comunidade no sentido de reivindicar do prefeito uma escola para crianças e adultos: após dois anos de luta, foi construída uma escola e entregue ao povo de Múquem. Iniciamos o trabalho com duas professoras que moravam na própria comunidade. Nesta escola, a equipe não abordou as questões referentes ao negro mas, principalmente, o problema da terra e da fome, pois os negros viviam harmoniosamente na comunidade, porque eram de uma só família e todos negros. Desde o momento de sua chegada eles foram marginalizados pela comunidade urbana, passando, então, a produzir em suas terras toda a alimentação para a sua subsistência sem depender de outra fonte de renda. Inclusive, muitos dos utensílios domésticos eram produzidos pela própria comunidade ou comprados em vilas próximas.

O convívio mais estreito com os alunos nos permitiu conhecer melhor os graves problemas decorrentes da fome — ficamos estarecidos com o número de crianças com problemas de visão. Para nós era evidente que o mal que assolava aquelas crianças era decorrente do plantio da cana-de-açúcar. As terras, que antes eram cultivadas para a agricultura de subsistência, passaram a ser ocupadas pela monocultura da cana, retirando do lavrador e de sua família alguns alimentos básicos para o seu desenvolvimento. Discutimos, com alguns lavradores, a importância de voltarem a plantar a lavoura branca, porém os mesmos alegaram que não havia tanta terra para plantar, pois elas foram perdidas para os grandes latifundiários. Além disso, com a multiplicação das famílias em virtude dos novos casamentos, a terra tornava-se insuficiente. As porções não davam para produzir o necessário para sua subsistência e a solução era vender sua força de trabalho aos grandes latifundiários na época da safra.

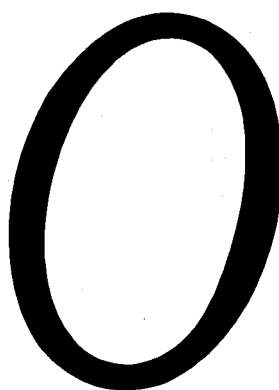
A solução paliativa viável, na ocasião, foi oferecer assistência médica àquelas crianças através de um convênio da Prefeitura com o Hospital Universitário da Universidade Federal de Alagoas. A sugestão foi, então, levada através do coordenador Municipal de Ensino ao prefeito do Município mas, para nossa tristeza, a proposta não vingou, pois extrapolava, na opinião do coordenador, a função do educador.

As crianças continuam na mesma situação, ou talvez pior, e tivemos que deixar de trabalhar o Município enquanto Projeto Palmares⁴, pois a nossa proposta não interessava aos grupos dominantes da região.

4 A experiência da equipe durante a realização do projeto será objeto de um vídeo, *Múquem*, que está sendo produzido Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Alagoas.

GRUPO CULTURAL OLODUM

Kátia de Melo e Silva
Do Grupo Cultural
Olodum/Salvador



O Grupo Cultural Olodum teve a sua origem no Bloco Olodum¹, um dos muitos blocos carnavalescos em estilo afro existentes em Salvador. Com o passar do tempo, os componentes sentiram a necessidade de ampliar as atividades para além do lúdico. Houve uma reformulação dos objetivos, surgindo, assim, o Grupo Cultural Olodum, responsável pelas atividades culturais e educacionais do Bloco Carnavalesco Olodum. Unimos o útil ao agradável.

Desde então, o grupo vem desenvolvendo inúmeras atividades tais como cursos afro-brasileiros², sobre aspectos da cultura brasileira e problemas internacionais, envolvendo países africanos, como a África do Sul, Moçambique; seminários, realizados em geral no mês de abril, para comemorar o nosso aniversário de fundação. Nessas ocasiões, convidamos estudiosos e pesquisadores para discutirmos e refletirmos sobre questões de nosso interesse, como islamismo, a Revolta dos Búzios, dos Malês. O Cine-Club é outra atividade que oferecemos aos componentes do grupo e ao público em geral. Após a exibição dos filmes — escolhemos de preferência os que abordam temas referentes ao negro — estimulamos a platéia a debater e a refletir sobre o seu conteúdo. Publicamos, também, o *Jornal Olodum*, assim como textos de apoio e livros de música afro. Promovemos exposições com a finalidade de incentivar artistas negros, sendo que, desde 1984 temos registrado as nossas atividades em vídeo VHS.

Além disso, procuramos estar sempre presentes



1 O Bloco Afro Olodum foi fundado em 25 de janeiro de 1979. É comum aos blocos afros prestarem homenagem aos países da África negra ou da Diáspora, durante o carnaval. O Olodum já fez pesquisas e homenageou os países da Nigéria, Tanzânia, Guiné-Bissau, Moçambique e Cuba. No carnaval de 87, o país a ser homenageado será o Egito, tomando por base a pesquisa de Cheik Anta Diop, pesquisador senegalês que defende a tese de um Egito Negro.

O Bloco Olodum vem promovendo, ainda, três grandes festivais. O da Revolta dos Búzios, com a finalidade de resgatar a história dessa revolta, ocorrida em Salvador, conhecida como Revolução dos Alfaiates, e que teve como saldo o enforcamento e o esquartejamento de quatro negros. Nessa ocasião, cantores e compositores são convidados a fazer músicas sobre este tema. Nestes dois anos em que o festival vem se realizando já foram compostas mais de vinte músicas. O Festiquilombo, para saudar Zumbi e que segue a mesma dinâmica do festival anterior e, finalmente, o Festival de Música e Arte Olodum, realizado no mês de janeiro, ocasião em que há a apresentação de grupos de dança, cantores, pintores, que desenvolvem temas relacionados ao negro. Neste festival, há também, a cerimônia de entrega do troféu UJAAMA para as personalidades que se destacaram pelo seu trabalho em prol do negro.

2 Os cursos afro-brasileiros têm uma periodicidade mínima de seis meses, sendo realizados duas vezes ao ano. Contudo, o nosso cronograma prevê a sua realização de três em três meses, o que muitas vezes não ocorre por absoluta falta de verba. Os alunos passam por uma avaliação e recebem certificados.

3 A coordenação prática da banda mirim está a cargo do Sr. Antonio Luiz de Souza, Mestre Neguinho do Samba, diretor da Bateria do Bloco Olodum, e a coordenação pedagógica a cargo de Kátia de Melo e Silva



nas escolas públicas e particulares, realizando palestras, tentando levar nossa mensagem de repúdio à comemoração do 13 de Maio e estimulando a comemoração do 20 de Novembro. Em geral, temos tido muita receptividade, tanto por parte dos alunos como dos professores. Alguns, inclusive, têm colaborado, elaborando textos que procuram conscientizar os alunos para a questão do racismo e da discriminação.

Mas como somos um grupo cultural inteiramente ligado a um bloco-afro, surgiu a idéia de se formar uma banda mirim³. Durante os ensaios do bloco, sentimos nas crianças presentes um desejo de tocar e uma curiosidade muito grande em conhecer os instrumentos e a atividade dos batuqueiros, os instrumentistas adultos.

Iniciamos, então, essa atividade com as crianças visando, também, a formação de novos dirigentes de bloco, de novos instrumentistas.

Procuramos transmitir-lhes uma conceituação teórica e prática da percussão, da função social do bloco-afro, utilizando-nos, inclusive, de *slides*. Nas aulas teóricas, a música é colocada como um fator educacional, de resistência e de recuperação da identidade. Na realidade, a banda desenvolve um trabalho de socialização dessas crianças — na maioria, habitantes do bairro negro Maciel Pelourinho, uma área de prostituição e marginalidade de Salvador — ao transmitir-lhes, através de uma prática educacional,

que pretende ser permanente e reflexiva, valores culturais da nossa formação pluricultural⁴.

Iniciamos com um número bem grande de crianças. Mas à medida que a banda foi se organizando, algumas desistiram. Atualmente, estamos trabalhando com 25 crianças na faixa etária de sete a 14 anos. Eles estavam tão envolvidos no projeto que queriam, inclusive, abandonar a escola. Entretanto, ainda não temos condições de oferecer-lhes escolarização formal. Mas é nossa intenção transformar este projeto num projeto de educação geral, enfim, numa escola alternativa, onde, além da formação específica voltada para a banda, eles recebam, também, a educação regular. A nossa intenção é propiciar às crianças o desenvolvimento da sociabilidade, pois, os objetivos propostos e os conceitos ensinados na escola estão muito distantes da sua realidade. Já, no ambiente proporcionado pela banda, as crianças encontram pontos de referência, se sentem donas do processo, e a identificação ocorre de forma natural e espontânea.

Para eles e, para nós também, isso é muito gratificante.

4 Essa experiência, por sua vez, levou o Grupo a repensar a política adotada para com os instrumentistas adultos. Há um empenho em valorizar e mostrar a importância do seu trabalho, bem como em incentivá-los a se conscientizarem desta importância, fazendo desta atividade não apenas um meio de ganhar dinheiro.

OFICINA INFANTIL DE DANÇA AFRO

**Raimundo Gonçalves (Bujão)
Do Conselho das Entidades
Negras da Bahia — CENBRA
e do Núcleo Cultural
Niger Okan**

A

Oficina Infantil de Dança Afro foi uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Cultural Niger Okan que é vivido, por seus integrantes, como um instrumento político. Esta Oficina foi ministrada no Colégio Lomanto Júnior — Itapuã, o primeiro colégio a estabelecer um debate sobre Zumbi dos Palmares e o 13 de Maio em Salvador. Esta oficina foi uma experiência muito forte: eu, por exemplo,

que era um dos coordenadores do trabalho, não avaliava sua dimensão e seu retorno para nós e para as próprias crianças. O interessante é que a experiência, no começo, não foi bem aceita pelos professores. Foi assim: fizemos um convênio com a escola e tentamos um horário — duas vezes por semana das 10:00 às 12:00 horas. Algumas professoras (as “brancas de cabeça”) questionavam nosso trabalho dizendo que não conseguiam ensinar porque o batuque perturbava a aula. Brigamos muito, mas acabaram por nos absorver.

A oficina recebeu crianças de dois a 14 anos que estudavam nas escolas públicas e que à tarde iam vender amendoim, ou ficavam zanzando pela rua. Percebi que a escola que as crianças freqüentavam era uma catástrofe, porque eles entendem que a criança só pode aprender do jeito que eles querem, que a cartilha mostrou. E, na verdade, acho que a educação tem que partir da realidade das crianças porque senão elas aprendem apenas por obrigação. E a experiência na Oficina mostrou que elas têm interesse, porque todos os dias chegava criança querendo se inscrever.

O trabalho na Oficina permitiu descobrir que as

crianças não conheciam os instrumentos africanos. Descobrimos, também, que a palavra candomblé não podia ser citada a princípio, ela afastava as crianças: elas estavam dançando o ritmo dos Orixás, mas se falasse em candomblé a família, por sua formação católica, não permitia que a criança estivesse na escola aprendendo o ritmo do candomblé.

A Oficina era freqüentada por crianças negras e brancas, também. Isso me faz pensar que é possível pessoas se identificarem com elementos de outras culturas. Havia também um menino homossexual, ótimo dançarino. Atuamos no sentido das crianças se relacionarem com este menino à nível de igualdade, sem discriminar.

Nosso trabalho foi de liberar criatividade. Fazíamos sabatina de instrumentos: mostrávamos seis instrumentos e sabatinávamos. Quando a criança não sabia perguntava para outra, ou respondia: “isso aí é cascavel”. E era chocalho. Faziam a ligação porque cascavel tem chocalho. Eles não sabiam o nome mas criavam. O agogô, diziam que era vendedor de taboca, porque tinha o som de taboca, taboqueiro. O instrumento mais conhecido era o berimbau, que era também o mais reprimido, por causa daquela visão de algumas famílias que berimbau é coisa de moleque, de ladrão. Descobrimos que as crianças — meninos e meninas — gostam muito de capoeira.

Conversamos com os pais destas crianças para sabermos como perceberam o trabalho.

Depoimento 1

P. O que a senhora achou da Oficina?

R: Um centro de desenvolvimento para as crianças. Um início da criatividade.

P. Qual o interesse das crianças para com a Oficina?

R: Eles ficavam muito incentivados com a dança e gostavam porque faziam o que queriam.

P. A senhora verificou alguma coisa no comportamento da criança?

R: Verifiquei. Por exemplo, o Augusto que comia menos, com a Oficina passou a comer mais.

P. A senhora gostaria que o trabalho continuasse?

R: Gostaria, pelo menos é uma opção de lazer que as crianças terão.

Depoimento 2

P. O que você acha da Oficina?

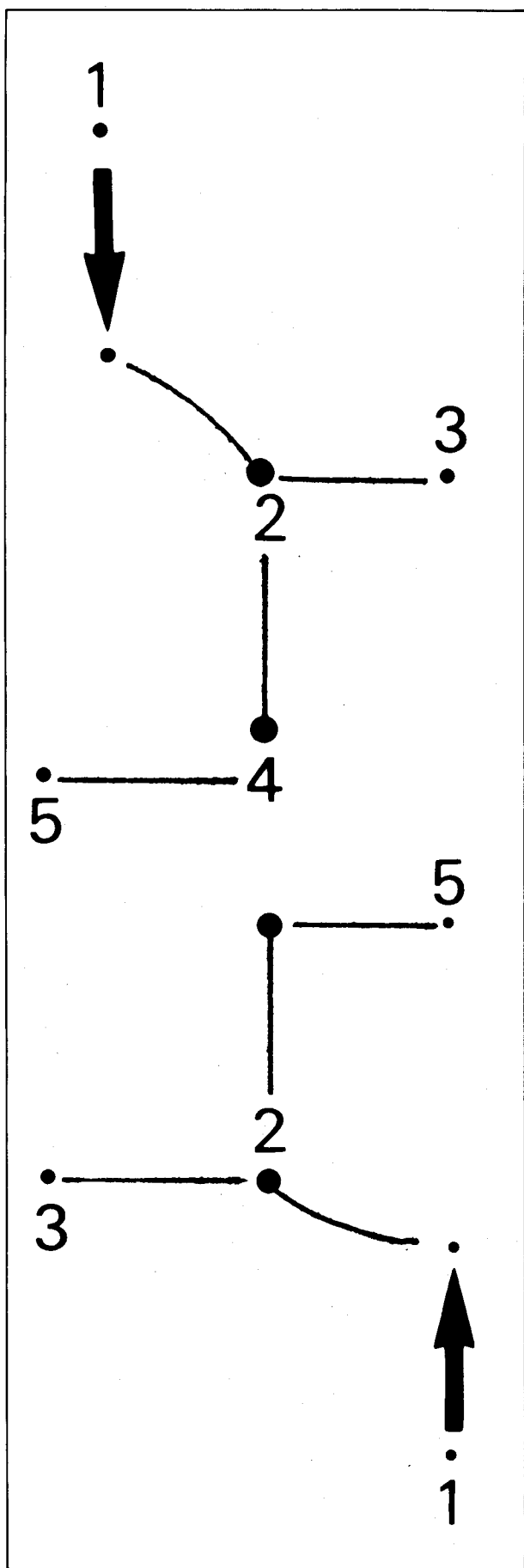
R: Achei ótimo, fiquei triste com o interrompimento.

P. Qual o interesse da menina com a Oficina?

R: Ela se interessou muito, se preocupava com o que aprendia e chegava a repetir os movimentos, o que serviu, inclusive, para desembaraçá-la. Aca- bou com a timidez, porque ela tinha vergonha de tudo. Isso eu vejo nas crianças que estão ficando mocinhas, a soltura delas na rua e fico me lembrando da Oficina.

P. A senhora gostaria que esse trabalho continuasse?

R: Sim, pelo menos tinha uma coisa em Itapuã para instruir as crianças porque, a não ser a escola, as crianças não têm nada.



- P. O que representou para as crianças este trabalho?*
 R: Representou muito. Aprenderam a viver em grupo, o que elas não estavam habituadas.
- P. O que representa para as crianças esse trabalho?*
 R: É ótimo, é quando a criança aprende a viver com a realidade. Ajuda muita gente que é fraca. Acho que o trabalho estava fortalecendo a educação dela dentro de casa.

Depoimento 3

- P. O que você achou da Oficina?*
 R: Eu achei muito boa. Minha filha era tímida e isto foi um pulo muito grande. Hoje ela dança no balé, porque além de ser muito tímida, quando ela via muita gente ela se recolhia. Agora está disposta, dinâmica e desinibida. Ela era complexada, mas agora tanto faz branco ou negro, ela convive numa boa. Aqui ela não almoçava na frente de ninguém. Agora, se tiver farinha ela come com quem estiver presente.
- P. Na escola, ela teve alguma modificação?*
 R: Isto é que é engraçado. Antes de entrar na Oficina de Dança, era uma aluna muito fraca, não tinha coragem de perguntar as coisas. Digo isso porque a professora dizia que ela era muito acanhada. Agora ele criou senso de responsabilidade porque se preocupa em estudar e fazer os deveres para ter tempo de ir para a Oficina.
- P. A senhora gostaria que esse trabalho continuasse?*
 R: Sim, e muito, porque as crianças adoraram. Os dois que não foram estão loucos para entrar.

Depoimento 4

- P. O que a senhora achou da Oficina?*
 R: Foi muito bom. Serviu para tirar os meninos da rua. Deu ocupação sadia, e achei ótimo.
- P. A senhora notou alguma modificação no comportamento da criança?*
 R: Sim, ela está dançando muito bem, ficou mais ativa, pois era muito chorona. Agora ela conversa mais, inclusive, ela passou a comer mais.
- P. A senhora gostaria que esse trabalho continuasse?*
 R: Sim, porque estava tendo muita importância na vida da criança, ela criou mais amigos.
- P. A senhora tem mais algum filho interessado em participar desse trabalho?*
 R: Sim, tenho mais dois. Pena que eles não conseguiram vaga.

Esta experiência com as crianças foi para mim uma coisa que me realizou como negro. As mães das crianças brancas e negras perceberam a dimensão do trabalho e como tinha sido gostoso para as crianças.

Para mim a questão fundamental é a identidade; a estratégia para atingir as crianças é partir da realidade e reforçar nossos símbolos de cultura negra.

EXPERIÊNCIAS DE RECUPERAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Lydia Garcia Bezerra de Mello
Do Centro de Estudos
Afro-Brasileiros de Brasília
e da Secretaria de Educação
do Distrito Federal

Mesmo que voltem as costas às minhas palavras de fogo, não pararei de gritar. Senhores, eu fui enviado ao mundo para protestar. Mentiras, ouropéis, nada me fará calar. Senhores, atrás do muro da noite, sem que ninguém o perceba, muitos dos meus ancestrais, já mortos há muito tempo, reúnem-se em minha casa e nos pomos a conversar. Sobre coisas amargas, sobre grilhões e correntes, que no passado eram visíveis. Sobre grilhões e correntes, que no presente são invisíveis. Invisíveis, mas existentes, nos braços, nos pensamentos, nos passos, no sonho, na vida de cada um dos que vivem junto comigo, enfeitados da pátria. Senhores, o sangue de meus avós, que corre nas minhas veias, são gritos de rebeldia.

Carlos Assunção, poeta, escreveu esse frag-

mento em 1958, chamado *Protesto*. Para nós, negros militantes, é mais um dia de luta: o ontem, o hoje e o amanhã. Para mim, essa é uma mensagem bastante forte e a nossa luta não vai parar. Sinto-me emocionada em participar dessa mesa e em falar sobre o trabalho que venho desenvolvendo no Centro de Estudos Afro-Brasileiros e na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como participante do Movimento Negro de Brasília, e agora, ocupando esse cargo na Secretaria da Educação, tenho realizado alguns trabalhos voltados, principalmente, para a recuperação da identidade do negro. Porém, as dificuldades são inúmeras.

Ainda não pudemos desenvolver um projeto abrangente pois as portas ainda não se abriram totalmente para nós. Deste modo, nossa atuação tem sido bastante esporádica, mais no sentido de aproveitar as oportunidades que se nos apresentam.

Participamos, por exemplo, da ópera negra *Porg and Bess* apesar dos obstáculos que enfrentamos — entraram em contato conosco apenas dois dias antes do encerramento das inscrições, não tínhamos espaço para ensaiar. Entretanto, na véspera da estréia, como o balé oficial ainda não estava pronto, nos permitiram fazer o solo. Tomamos a dianteira porque a criatividade e o ritmo estão no nosso sangue.

Nossos alunos de educação musical também participaram — nessa ópera há uma parte representada por crianças — superando inclusive, crianças que estavam ensaiando há um mês sem, contudo, conseguir passar no teste.

No encontro "Ensino das Artes", ocorrido na Universidade de Brasília, o Movimento Negro esteve presente. Na ocasião, a professora Maria de Lourdes Teodoro — uma estudiosa do negro — fez uma explanação muito importante sobre identidade cultural, constituindo-se num dos momentos mais significativos do evento.

Tomamos parte, também, num concurso para a escolha do hino das colônias de férias da cidade de Brasília. A nossa música, em ritmo afro, foi a vencedora e 18 mil crianças a cantaram durante as suas férias. Nessa ocasião, foi possível falar a estas crianças sobre a nossa identidade, sobre a questão da negritude e sobre heróis como Zumbi.

Essas experiências alternativas são muito fortes e acho importante estar atento para aproveitá-las.

Agora, falarei sobre o Centro de Estudos Afro-Brasileiros — CEAB. O CEAB existe desde 1980. É uma sociedade sem fins lucrativos cujo principal objetivo é valorizar e estar atento às questões negras e afro-brasileiras. Durante esse tempo, o CEAB tem desenvolvido vários trabalhos: seminários, exposições, lançamentos de livros, colaboração com alguns grupos. A população da periferia de Brasília nos tem feito várias cobranças, mas Brasília é uma cidade grande, com problemas, e não podemos nos com-

prometer com esses grupos, porque ainda não estamos preparados para enfrentar esses questionamentos. Procuramos sempre estar atentos ao que está acontecendo, estudar, denunciar e fazer com que essa mensagem chegue até a periferia, através das Associações de Moradores. Mas não temos, ainda, um trabalho regular, por falta de pessoal.

Em 1980, fizemos alguns seminários com professores; em 1982, exposições de artistas negros de Brasília, iniciativas que têm recebido a colaboração das embaixadas.

Em 1985, levamos ao Secretário de Educação do Distrito Federal o Projeto de um curso de Introdução a História e a Cultura dos negros no Brasil, para o qual colaboraram a professora Clara Alvim e o professor Olímpio Serra.

Embora o objetivo fosse o de reciclar os professores para que eles tivessem uma visão verdadeira da nossa problemática, o curso foi aberto à comunidade e não houve exigência de pré-requisitos. Nesse sentido, ele foi pioneiro, porque o que foi realizado anteriormente, se destinou exclusivamente aos professores.

As aulas¹ foram ministradas por pesquisadores e estudiosos de várias regiões — Décio Freitas, Joel

Rufino, Kabengele Munanga. Tivemos, também, o professor Francisco Lucrécio, militante da Frente Negra Brasileira e realizador de um trabalho em torno da negritude, que nos deixou uma mensagem muito forte; a Lourdes Theodoro, que foi a nossa musa, única mulher no curso, mulher negra, fortíssima, e, muitos outros.

Ficamos muito felizes porque, para nós, da direção do CEAB, foi um passo muito grande conseguir esse contato com a Universidade de Brasília e com o Decanato de Extensão.

Pelas avaliações dos participantes o curso foi muito bem recebido. Alguns o acharam um pouco pesado, devido a extensão do conteúdo e das aulas, mas insistiram para que a experiência se repita

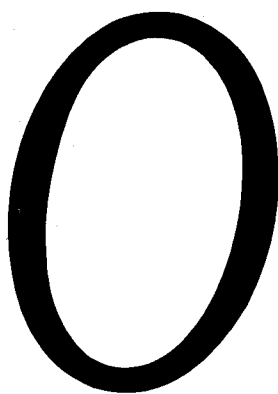
Para o ano que vem, vamos reprogramar o curso, talvez introduzindo Literatura Brasileira.

Para Brasília foi um momento muito importante. Uma cidade nova, mas que já participa das nossas questões.

1 O curso compreendeu cinco módulos — "África"; "O negro na sociedade brasileira"; "Escravidão"; "Rebelião e resistência negra" e "Cultura negra brasileira" — desenvolvidos em três aulas semanais, com duas horas de duração, num total de 48 horas.

CHICO REI CLUBE DE POÇOS DE CALDAS

Maria José de Souza
Do Chico Rei Clube e da
Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de
Poços de Caldas



O clube que represento, o Chico Rei de Poços de Caldas, como todas as entidades negras, desde os tempos coloniais até hoje, foi criado com a permissão e o apoio do senhor branco. O nosso foi fundado em 1963, por 18 casais, sob a proteção do Lions Club e do Rotary Club. Em 1973, por ocasião da aquisição da sede, iniciamos um trabalho visando a valorização do negro, a recuperação das suas raízes e da sua cultura. Deste modo, conseguimos

que os jovens que faziam parte do Clube retornassem às congadas, e que os mais velhos assumissem e protegessem essa atividade dos filhos. Começamos, também, a incentivar os congos, fornecendo alimentação, tentando obter recursos com a Prefeitura. O grupo foi crescendo: hoje temos sete grupos de congo. Também, recuperamos totalmente o caiapó¹, que na época contava com apenas cinco elementos. Porém, comecei a perceber que o pessoal temia que eu pudesse prejudicar o Clube, justamente por minha irreverência política. Então, passei a ter cuidado, evitando falar e me desviar da proposta de incentivo à cultura.

No decorrer desse meu trabalho, tenho observado vários fatos que demonstram a dificuldade do negro em se assumir enquanto negro. Na verdade, os negros do Clube tinham medo, respeito pelos brancos e a sua maior preocupação era não ofendê-los e não desrespeitá-los: gozavam de todas as regalias. Entravam livremente e, às vezes, nem sequer pagavam as mesas nos eventos que o Clube promovia. Esses fatos começaram a me incomodar e eu passei a fazer plantão na portaria, a fim de exigir esse pagamento.

Outro fato, que mostra essa dificuldade do negro, ocorreu por ocasião da realização do Festival Comunitário Negro Zumbi no interior de São Paulo. A diretoria se pronunciou contra a nossa participação por não aceitar a presença de membros do Clube em reuniões de negros! Mas, mesmo assim, contrariando esta determinação, enviei os jovens para o Festival.

Notei, também, que os negros e as negras lá do Clube, principalmente as meninas, costumavam usar roupa preta, marrom, azul marinho ou cinza. Foi uma dificuldade convencê-las a usar um tom que realçasse a cor negra. Elas se recusavam porque não gostavam de serem pretas e queriam uma cor que neutralizasse a negritude. Os rapazes, por sua vez, só andavam em traje social. Nada de jeans nem de tênis. Entrei, então, em contato com uma psicóloga, que sugeriu um trabalho de sensibilização, para desbloquear essas meninas e meninos. Durante as sessões, eles se viam sempre presos, amarrados, em lugar escuro, dentro de taperas semidestruídas. Era terrível! Mas este trabalho, infelizmente, teve que ser interrompido.

Também, fundamos a Associação de Folclore. Trouxemos uma especialista do Rio de Janeiro, Maria de Lourdes Borges Ribeiro, para ministrar um curso na Faculdade de Filosofia². Este curso foi frequentado por todas as professoras, principalmente da área de educação artística. Com isso, passei a ter em cada escola uma auxiliar. Eu mesma ia às escolas, por ocasião do 13 de Maio, 20 de Novembro, Semana do Folclore, falar sobre cultura e, principalmente, ensinar as professoras a extrair as raízes culturais dos alunos. A partir desta iniciativa, as crianças começaram a se desinibir. Eu as estimulava mostrando-lhes as coisas maravilhosas que elas sabiam, e que as pro-

1 Grupo de dança cuja origem assenta nos aborígenes caiapós, auxiliares dos negros dos quilombos em Minas. A resistência desses quilombos durou mais de dois séculos, até que os capitães-de-mato, auxiliados pelos Bororós, inimigos dos Caiapós, conseguiram expulsar os sobreviventes para o Paraná, Mato Grosso e Goiás.

2 Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mantida pela Prefeitura de Poços de Caldas.

fessoras, inclusive, ignoravam. Isso surtiu um certo efeito. Passamos a promover a Semana do Folclore, e as escolas participavam, realizavam visitas, se interessavam. As professoras marcavam pesquisas, entrevistas, uma série de atividades. Aos poucos, foi se introduzindo nas escolas toda uma proposta de valorização da cultura do oprimido, não só a do negro, pois temos uma zona rural muito grande, cuja influência é bastante significativa. Entretanto, essa Associação não foi para frente porque não havia estudiosos preocupados com a cultura, a não ser eu mesma.

Mantivemos, ainda, um programa na emissora de rádio da cidade durante um ano. Éramos três: eu, uma moça e um rapaz da Associação de Folclore. Quando os dois se afastaram, eu assumi o programa, mas não foi possível prosseguir porque as tarefas eram muitas para serem desempenhadas por uma única pessoa.

Hoje, a comunidade aceita melhor o Clube. Já temos, principalmente no setor do comércio, possibilidade de emprego para os negros. Os jovens do Clube já estão ingressando na Faculdade de Filosofia embora a sua adaptação seja um processo lento. Tanto é que os primeiros alunos eram muito inseguros, não participavam das atividades acadêmicas, nem mesmo quando convidados. Eles tinham medo de estar no meio de brancos e "sujar", quer dizer: "se não suja na entrada, suja na saída".

Todavia, aqueles que estão terminando seus cursos não seguem o magistério, carreira para a qual se prepararam, porque não se sentem seguros para enfrentar a sala de aula. Temos, inclusive, uma advogada, que embora concursada na área de Direito, era encarregada da distribuição da faxina na Prefeitura da cidade; um advogado que trabalha como técnico-eletrônico; professoras que não exercem o magistério e ganham a vida como prostitutas. Uma delas é formada em Letras e trabalha na faxina do IBC (Instituto Brasileiro do Café).

Nesse meu trabalho de militância, tenho recebido uma grande colaboração dos meus alunos, tanto da Faculdade de Filosofia, onde leciono Cultura Brasileira e Estética, como do colégio, onde sou professora de Sociologia Geral e Sociologia Aplicada à Administração. Por outro lado, a minha experiência no magistério tem sido muito rica à medida que tem me possibilitado realizar um trabalho de conscientização dos alunos negros.

Nas aulas de História, desenvolvo a matéria de maneira que os alunos tenham uma visão ampla do negro. Na 7ª série, quando se estuda a região entre rios, o Egito e a Grécia, trabalho as relações de produção salientando o escravismo como forma de acumulação de riqueza para uma determinada classe. Focalizo a religião, tanto dos dominantes como dos dominados, mostrando que ambas são portadoras de ideologia. Muitas vezes, as crianças reagem, me chamam de racista. Dizem que sou recalcada, que tenho complexo de ser negra porque só falo em negro dentro da sala de aula. Mas eu contesto, mostrando que quando se aborda as raízes das relações de produção



no Brasil, é impossível deixar de falar do negro. Assim, aos poucos, os alunos compreendem a proposta e a assumem.

Na 8ª série, dentro do programa de História Moderna e História Contemporânea, procuro dar uma visão do enriquecimento dos países colonialistas a partir da exploração do trabalho do negro africano através do escravismo. No 1º colegial, trabalho com História da América e História do Brasil, concomitantemente. Para introduzir a História da América, focalizo o índio na sua sociedade, antes de Colombo e, também, a sociedade africana, antes das grandes navegações. Procuro mostrar como era a vida do africano, como era a vida do índio e como isso foi transformado a partir da exploração colonialista.

Essa metodologia foi, inclusive, escolhida para representar a Delegacia de Ensino de Poços de Caldas numa reunião em Belo Horizonte, ocasião em



que será discutida a mudança do currículo no Estado. Nessa proposta, entretanto, introduzimos algumas modificações: História da Civilização passaria para a 5ª e 6ª séries e História do Brasil e da América para a 7ª e 8ª séries, porque a nossa preocupação é justamente dar oportunidade à criança pobre, que dificilmente chega à 8ª série, de entrar em contato com esses conhecimentos³.

No colégio, temos cinco 5as séries no período da manhã. Em cada sala, há sempre de seis a dez negros. Mas como esses alunos, dificilmente, atingem os graus mais adiantados onde eu leciono, consegui que o professor de Português desenvolvesse um trabalho de valorização do negro, voltado especialmente para eles. O comportamento dessas crianças na sala de aula merece ser descrito. Eles entram, sentam todos juntos, do lado oposto da janela, da claridade, vão para o recreio juntos, todos muito inibidos. Então, qual a proposta? Mobilizá-los, fazer uma rebe-

lião dentro da classe, estimulá-los a falarem, a participarem, a darem atenção aos seus cadernos. Esse é um dever que temos para com qualquer aluno mas principalmente para com o negro.

É necessário estar sempre alerta, pois no decorrer da minha experiência no magistério já presenciei fatos que me deixaram revoltada. Por exemplo, ao participar, pela primeira vez do conselho de classe percebi que os professores usavam o apelido "planeta", numa evocação ao programa de televisão *Planeta dos Macacos*, para se referirem a duas alunas negras, consideradas burras, feias, atrasadas. Procurei, então, mostrar-lhes o prejuízo que essa atitude estava causando a essas meninas, que uma vez rotuladas de incompetentes, jamais poderiam ter um rendimento satisfatório na escola. Felizmente, esses fatos não têm se repetido, mas estou atenta e sempre que possível vou às salas, discuto, estimo os alunos a brincarem de capoeira, contam quem vai em Umbanda, se tem avô benzedor, que historinhas os pais contam em casa. Então, essas coisas afloram, e só os negros têm o que contar, porque o colégio fica num bairro em que a maior parte da população é composta de imigrantes, italianos e portugueses; os filhos de italianos e portugueses não são portadores de uma cultura de raiz porque a imigração rompe toda uma proposta ancestral para entrar numa proposta de ascensão, num novo mundo. E, realmente, eles não têm o que falar. Então, quem tem a graça, a riqueza, quem tem tudo são as crianças negras. Elas passam a ser admiradas porque elas são interessantes.

Todo esse trabalho de valorização da comunidade negra que vem sendo desenvolvido pelo Clube, tem produzido frutos positivos. Embora o racismo seja um fato⁴, embora o negro ainda ocupe posições inferiores, ele já dispõe de um certo espaço e de maiores possibilidades de realização. Em Poços, o negro não tem sofrido a violência da polícia. Já protestamos contra o racismo, mas nunca foi necessário protestar contra a polícia.

Considero, também, um resultado positivo de todo esse trabalho que desenvolvemos, o fato de pessoas formadas dentro do nosso Clube já demonstrarem competência para realizar suas próprias atividades. É o que ocorreu com o Grupo Consciência Negra⁵, que se desligou do Chico Rei.

3 Em Belo Horizonte, resolveu-se que História da Civilização seria ministrada nas quatro séries com Estudos de Casos Brasileiros e Americanos intercalados.

4 No ano passado, um colégio particular realizou um levantamento entre advogados, médicos, engenheiros, casas comerciais, instituições, empresas, cujas colocações mostraram de modo inequívoco o racismo: "eu emprego o negro, sim, mas desde que ele prove que toma banho, usa sabonete e desodorante"; "negro só serve para trepar; a mulher negra só serve para isso".

5 Grupo criado em 1985 e liderado por uma ex-integrante do Chico Rei. A maior parte dos seus membros é originária do Chico Rei do qual se desligaram sob a alegação de não disporem de espaço para desenvolverem o seu trabalho. Esse grupo tem o incentivo de elementos ligados à administração municipal.

ESCOLA MUNICIPAL BARÃO DE MACAÚBAS

Adélia Santos
Da Escola Municipal
Barão de Macaúbas/RJ

Sou diretora da Escola Municipal Barão de Macaúbas em Inhaúma, periferia do Rio de Janeiro. A escola atende, em sua grande maioria, alunos moradores de quatro favelas da região. Ao assumir a sua direção, em setembro de 1984, encontrei a comunidade escolar em greve, como sinal de protesto contra a minha nomeação. Uma greve articulada que, inclusive, mereceu a cobertura dos órgãos da imprensa falada e escrita. Apesar de eu ter estudado e posteriormente lecionado nessa escola, a comunidade se recusava a aceitar uma negra na direção.

Entretanto, como pessoa assumida enquanto negra, militante do Movimento Negro, resolvi aceitar o desafio. Além disso, eu tinha o apoio dos órgãos governamentais. Fora nomeada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e sabia que não poderia ser demitida.

Neste episódio, os professores se omitiram, alegando que não tinham nada a ver com o movimento. Mas ao assumirem essa postura neutra, ficou patente que eles estavam solidários com os alunos. Por isso, resolvi esquecê-los e iniciei o meu trabalho.

Depois de uma ampla panfletagem no bairro — enviei uma carta aberta aos 395 alunos explicando quem eu era — a situação começou a melhorar. Apa-

receram alguns alunos, e o movimento foi perdendo a força.

Comecei dialogando com eles, fazendo, sobretudo, um trabalho de sensibilização. Por ocasião do dia 20 de Novembro promovemos a Missa dos Quilombos e uma homenagem a Zumbi, que tanto os alunos como os professores desconheciam.

No início, éramos apenas quatro pessoas, pois eu contava apenas com a colaboração da secretária, da supervisora e da orientadora educacional que já se encontravam na escola, e com a diretora adjunta que eu trouxera para me auxiliar no trabalho de direção.

Já no ano de 1985, pudemos realizar um trabalho mais elaborado. Fizemos um projeto que previa a abordagem da questão racial, como um deflagrador das outras atividades. Da parte do Movimento Negro, tivemos muito apoio. Os companheiros, sempre que convidados, compareciam à escola para realizar debates, palestras. Nessas ocasiões, interrompiam-se as atividades e, todos alunos, professores e, mesmo, pais — eram convocados para assistirem às palestras. Era, inclusive, obrigatório: muitas vezes tive que ser autoritária para conseguir realizar os meus objetivos.

Durante este ano de 1985, trabalhamos, também, com a questão da identidade. À medida que fui conhecendo melhor a escola percebi que os alunos negros eram comumente tratados por apelido, até mesmo pelos professores, que justificavam a sua atitude alegando que as próprias crianças se tratavam daquela maneira e que também seria difícil decorar os seus nomes.

Comecei, então, a trabalhar esta questão, incentivando os alunos a se chamarem pelo nome, a não aceitarem o apelido. Falei com os professores e tive apoio de pelo menos dois deles. Pois até hoje, os professores antigos, aqueles que resistiram à minha nomeação, dificilmente colaboram e eles são a maioria na escola. Deste modo, para evitar que minhas propostas fossem boicotadas eu ia pessoalmente às salas de aula ou chamava todos para o pátio e discoria sobre a questão da identidade, da importância de se tratar a pessoa pelo nome. Aos poucos, isso foi mudando.

Ainda, durante o ano de 1985, nos dedicamos à tarefa de observar o que acontecia na escola, as atitudes dos professores, os estereótipos que transmitiam aos alunos, a maneira como estes eram distribuídos nas salas de aula. A respeito disso, eu sempre sugeria aos professores para não deixarem os alunos no fundo da sala — lugar onde o negro costuma se colocar — e os manterem próximos de si e dos demais alunos.

Começamos, também, a cuidar da alfabetização, baseando-nos nas propostas de Paulo Freire.

Alunos da Escola Barão de Macaúbas, no Rio de Janeiro, estudam a História do negro brasileiro e as características de sua cultura, como matéria curricular.

Inicialmente, realizamos um seminário para nos familiarizarmos com as suas idéias, pois os professores as desconheciam. A despeito das resistências, abolimos a cartilha e passamos a trabalhar com o vocabulário das próprias crianças, com a sua própria vivência. Discutimos questões que fazem parte do seu dia a dia, tais como o trabalho da mulher — a maioria das mães dos alunos são domésticas — o quarto de empregada, a Constituinte. Nessa tarefa, nos utilizamos muito do desenho como uma forma de estimular a criança a se expressar.

Naturalmente é necessário força de vontade e muita disposição para essa tarefa. As dificuldades são inúmeras, os professores, mesmo os mestiços, não estão informados sobre a cultura afro-brasileira, e as pessoas têm dificuldade em se assumirem como negros. Além disso, é difícil motivá-las para uma proposta que exige empenho, pois elas, em geral, tendem a se acomodar. Mas é necessário começar a agir

e, em alguns momentos, até adotar uma atitude radical para se conseguir alguma coisa. Não podemos esperar que os outros se sensibilizem, porque deste modo não começaremos nunca.

Nesses dois anos de trabalho, conseguimos eliminar a evasão escolar e diminuir muito o índice de repetência¹. Neste ano, por exemplo, começamos o processo de alfabetização com cinco turmas e estamos chegando no final do ano com cerca de 26 alunos reprovados. Isso prova que se tivermos força de vontade, conseguiremos muita coisa.

¹ A despeito do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, o índice de repetência na 1ª série é alarmante.

MINHA VISÃO SOBRE O NEGRO NA EDUCAÇÃO

Aloizio R. da Silva
Do Centro de Estudos
Comunitário-Cultural
Afro-Brasileiro/Taubaté/SP

Pertenço ao Centro de Estudos Comunitário-Cultural Afro-Brasileiro de Taubaté, cidade de 220 mil habitantes, aproximadamente, distante 120 quilômetros de São Paulo, onde há uma Universidade com cerca de 10 mil alunos e várias escolas da rede oficial e particular de ensino. Os problemas aqui discutidos são comuns, também, em Taubaté, onde, como Delegado Regional do Conselho da Comunidade Negra temos acompanhado essa realidade através de um trabalho com a comunidade negra da região.

A minha presença neste Seminário se justifica da seguinte forma: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, juntamente com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, editou no mês de maio um documento, *Salve o 13 de Maio?*¹, que questiona exatamente a data comemorativa do 13 de Maio. Recebemos orientação do Conselho para debater com a rede escolar esse documento. Na mesma época, o secretário da Educação, através da Resolução nº 95/86 de 30.04.86, determinava às escolas da rede oficial de ensino que discutissem a questão racial.

Recebemos alguns convites de diretores de escolas de Taubaté para colocar algumas experiências e explicitar como nós, do Movimento Negro, viamos essa problemática.

Durante esses contatos com alunos de 1º, 2º e até 3º graus tivemos algumas surpresas. Por exemplo, foi possível perceber nitidamente a sua ânsia em conhecer questões que não são abordadas na escola. Outro fato que nos chamou a atenção, foi a perplexidade de algumas professoras, aliás a maioria delas, à medida que colocávamos os problemas que conhecemos e, que para nós, são corriqueiros. Dissemos, por exemplo, que o 13 de Maio, não é uma data para comemorações e, sim, para reflexão, na medida em que entendemos que os negros até hoje não tiveram uma libertação efetiva. Para nós, a data mais significativa é o 20 de Novembro que evoca a luta de Zumbi no Quilombo dos Palmares. Entretanto, a grande maioria das professoras desconhecia esse tipo de problema. Eu me lembro de ter sido muito questionado por uma professora de História, quando afirmei que o negro brasileiro não tinha história porque o Dr. Rui Barbosa — inegavelmente, uma das grandes inteligências do nosso país — mandou incinerar todos os documentos relativos ao tráfico negreiro, tendo, portanto, uma grande parcela de responsabilidade pela situação atual da comunidade negra no Brasil. A professora me perguntou: “Mas de onde você tirou isso? Eu fiz curso de pós-graduação na USP, estudei História e nunca ouvi falar disso. Você está tirando isso de onde?” Então, vejam vocês, o nível de conhecimento dos professores de História.

Nessas palestras, abordamos os mais variados tipos de problemas, que ocorrem não só no nosso município, mas no Vale do Paraíba que é a nossa região. Discutimos, também, a questão do racismo no mercado de trabalho, citando, inclusive, um fato ocorrido em Taubaté e que choca muito quando é mencionado. Na nossa cidade, um gerente de banco nos informou que tinha ordem expressa da diretoria para não admitir pessoas de cor, quer dizer, negras. Essas são ocorrências que não se pode tornar públicas pois não se têm como provar, mas são fatos que acontecem e que causam uma certa estupefação nas professoras e nos alunos. Deu para sentir, também, nessas palestras, uma disponibilidade da parte dos alunos e dos professores para discutir mais a fundo tais questões. Eles querem saber, conhecer e querem a nossa participação, tanto é que, a partir dessa iniciativa, freqüentemente, temos estado dentro das escolas em Taubaté. Temos, inclusive, nos orientado com o pessoal da área de Educação do Conselho da Comunidade Negra, para que possamos dar um direcionamento adequado a este tipo de trabalho.

¹ Texto elaborado pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional — ATPCE e Assessoria para Assuntos Educacionais dos Afro-Brasileiros da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no intuito de dar subsídios aos professores para transformar o “Dia da Abolição” num dia de debate, de denúncia contra o racismo, que ainda é vigente em nosso corpo social.

Gostaria de relatar, também, uma experiência que ocorreu durante a realização de uma palestra sobre a problemática racial, num colégio de Pindamonhangaba. Na platéia, tínhamos crianças a partir de oito anos até adolescentes de 16, 17 anos, professores, pais de alunos, o que compreendia uma faixa etária de até 50 anos. Havia pessoas dos mais variados tipos de formação intelectual. Isso nos causou uma certa preocupação, porque não sabíamos que discurso utilizar. Então, tentamos, de uma certa forma, nos expressar tanto a nível do entendimento de crianças, de adolescentes, como de pessoas de mais idade.

No nosso entender, toda a rede de ensino deveria dar cumprimento às determinações contidas no documento que foi publicado, inclusive, no *Diário Oficial*. A propósito, no dia 16 de junho, escrevi uma carta para a delegada regional de ensino de Taubaté, Prof.^a Wilma Mantovani Luci. O teor da carta é o seguinte:

"Prezada Senhora,

Na qualidade de Delegado Regional do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, do Vale do Paraíba, órgão esse vinculado à Secretaria do Governo do Palácio dos Bandeirantes, venho à presença de V. S.^a a fim de expor e requerer o quanto segue:

O Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 01.05.86, publicou a resolução SE n.º 95/86, de 30.04.86, em cujos artigos, o Sr. Secretário da Educação institui o dia de debate contra o racismo e dá outras providências.

Considerando que Taubaté possui um grande contingente de crianças negras na rede oficial de ensino e, que tal resolução é fruto de sugestões encaminhadas à Secretaria da Educação, pelo Conselho que represento no Vale, solicito as seguintes informações:

- 1. de que forma esse trabalho foi encaminhado nas escolas estaduais do Vale do Paraíba e, mais especificamente, em Taubaté?*
- 2. quais escolas, efetivamente, realizaram os debates?*

- 3. em caso de não-realização, que ou quais motivos impediram o desenvolvimento dos trabalhos?*
- 4. não tendo sido tomada nenhuma providência a respeito, pode ainda, esta Delegacia de Ensino agilizar providências no sentido de que se leve o tema às escolas, ainda que extemporaneamente?*

Sem mais, para a oportunidade, aguardamos a manifestação de V. S.^a e subscrevo-me com o devido apreço."

Devo dizer que esta carta não foi digna de resposta até o dia de hoje. No meu entender, os companheiros e, principalmente, aqueles que são educadores, deveriam se sensibilizar com tal atitude de uma delegada regional de ensino, que não se digna a responder a um documento, que, inclusive, foi escrito em papel timbrado do Conselho. Parece-me que este fato é de fundamental importância e que deve ser muito debatido.

Para finalizar, gostaria de enfatizar que a educação de 1.º grau, é de fundamental importância na formação ética, na formação moral, enfim, na formação integral da criatura humana. Entendo que a comunidade negra deve, efetivamente, interferir com muita firmeza nesta área para que nossos filhos, nossos netos, realmente, vivam no futuro uma verdadeira democracia racial no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SÃO PAULO (Estado) Leis, Decretos etc. Resolução n.º 95/86 de 30.04.86.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. ATPCE. *Salve o 13 de Maio?* São Paulo, IMESP, s.d.

OSASCO: DEBATE E DENÚNCIA SOBRE O RACISMO

Ricardo Dias
Escritor e jornalista;
do Grupo Quilombo de
Osasco/SP

P

ertenço ao Grupo Quilombo de Osasco, grupo que atua em dois municípios da Grande São Paulo — Osasco e Carapicuíba - região periférica, distante 30 quilômetros da Cidade de São Paulo. Em Osasco, desenvolvemos um trabalho durante o ano todo, que envolve não só a comemoração do "Dia Nacional da Consciência Negra"¹, como uma série de outras atividades. Essa nossa preocupação com o 13 de Maio vinha desde anos anteriores, mas a bem da verdade, somente a

partir da Resolução nº 95/86 da Secretaria da Educação², solicitada pelo Conselho da Comunidade Negra, conseguimos fazer um trabalho efetivo com relação à desmistificação do 13 de Maio. Nos anos anteriores, tentamos uma aproximação, uma entrada na escola para esse trabalho, mas realmente não conseguimos. Por outro lado, no momento em que foi publicada a Resolução, algumas escolas de Osasco e Carapicuíba passaram a se interessar pelo nosso trabalho.

Gostaria de fazer duas considerações a respeito: a Resolução da Secretaria da Educação, instituindo o dia de denúncia e debate contra o racismo, foi muito importante, mas só surtiu efeito, realmente, nos lugares onde já havia um Movimento Negro organizado que pudesse servir de suporte para a efetivação do contato entre a comunidade negra e o alunado da escola. Na inexistência desse Movimento Negro

atuante, essa Resolução não se viabilizou na prática; segundo os professores e diretores dos estabelecimentos de ensino, não houve tempo suficiente para preparar convenientemente os alunos para esse trabalho, dado o pequeno intervalo decorrido entre a publicação da Resolução e o momento em que começamos a fazer as palestras.

Atuamos, basicamente, do dia 12 até o dia 30 de maio. A procura foi grande. Em pouco tempo, ficamos com a agenda totalmente tomada e não pudemos atender a todas as escolas que solicitaram a palestra. Nesse período, fizemos cerca de 22 palestras em 12 estabelecimentos de ensino. Palestras expositivas de 40 minutos mais ou menos e, cerca de uma hora para o debate, para as perguntas.

A reação dos alunos, em grande parte, foi parecida com a reação dos alunos de Taubaté. Trabalhamos basicamente com os 1º e 2º graus das escolas estaduais. Sentimos nesses alunos, de um modo geral, uma solidariedade muito grande com relação à comunidade negra, no que diz respeito ao repúdio ao racismo. Observamos que os alunos negros que, a princípio, se mostraram reticentes em participar do trabalho, num segundo momento, se sentiram promovidos pela nossa presença, pelo nosso trabalho dentro da escola. Como uma tentativa de chegarmos a esses jovens, usávamos o seguinte discurso: sabíamos que o jovem em si não é racista, mas achávamos necessário falar a respeito do racismo, pois eles iriam assumir, num futuro próximo, posições de importância dentro da sociedade. Eles questionavam, então, que não basta o jovem não ser racista, é preciso que o adulto também não o seja e, inclusive, muitos apontaram casos de racismo por parte de seus pais, de seus irmãos. Todos concordaram unanimemente com a necessidade de se assumir uma posição efeti-

- 1 No seu intuito de fortalecer a luta pela conquista do direito à cidadania plena, o Movimento Negro estabeleceu o 20 de Novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, como o "Dia Nacional da Consciência Negra", resgatando assim a figura deste líder que, com sua luta, abriu novas perspectivas ao negro brasileiro.
- 2 A Resolução nº 95/86 de 30.04.86, do secretário de Estado de Educação de São Paulo, determina que as escolas da rede estadual discutam a problemática racial.



va contra o racismo.

Num segundo momento, tivemos uma conserva com alguns professores e anotamos algumas conclusões a respeito do trabalho: falta de uma preparação anterior, o que prejudicou um pouco o rendimento das palestras, e pouco tempo para preparação efetiva do alunado.

Por outro lado, os alunos reivindicaram a continuidade de trabalhos deste tipo, não só com relação à questão do negro, mas também, com relação à mulher e ao índio. Eles, inclusive, acharam muito importante, muito positiva a presença, na escola, de pessoas que não são professores.

Uma das dificuldades que enfrentamos, enquanto grupo voltado para a difusão e para a questão do negro, foi justamente a formação de monitores. Por isso, já estamos nos preparando para formar novos monitores, a fim de atender à demanda que possivelmente ocorrerá no próximo ano.

Percebemos, também, que não podemos, agora, neste ano de 87, continuar fazendo palestras expositivas. Queremos melhorar um pouco a qualidade do nosso trabalho, obter material áudio-visual, *slides* e até um vídeo-cassete, pois sentimos que palestra expositiva se perde, sendo pouco intenso o seu alcance junto ao aluno.

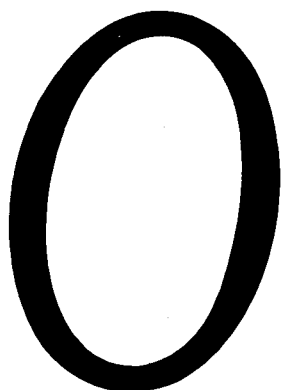
Gostaríamos de enfatizar, também, o seguinte: falamos para alunos do centro de Osasco, ou seja, alunos de classe média e, nessas escolas, evidentemente, encontramos um número muito pequeno de alunos negros. Mas fomos também à periferia, onde há uma maioria de alunos negros, e pudemos sentir a diferença de situação. Tivemos, inclusive, que criar linguagens diferentes para as duas situações.

Finalmente, de um modo geral, nós, enquanto grupo, do Movimento Negro, voltado para a defesa e difusão da cultura negra, consideramos essa Resolução da Secretaria da Educação de suma importância, porque nos deu a oportunidade de levarmos essa discussão para dentro das escolas. Sugerimos, até, para os companheiros de outros estados, que talvez não tenham ainda essa possibilidade, que procurem reivindicar, também, esse tipo de Resolução, esse tipo de encaminhamento, porque essa iniciativa é muito interessante para o nosso trabalho.

Para finalizar, ficam algumas conclusões: este trabalho não pode se restringir ao mês de maio, deveríamos ter acesso à escola durante o ano todo; os professores deveriam preparar previamente os alunos; deveríamos ter a possibilidade de voltar às escolas para testar o desenvolvimento das nossas propostas.

CENTRO DE CULTURA AFRO- BRASILEIRO CONGADA DE SÃO CARLOS

**Casimiro Paschoal da Silva
Do Centro de Cultura
Afro-Brasileiro Congada
São Carlos/SP**



O Centro Cultural Congada¹ já existe oficialmente há dez anos em São Carlos e, desde 1976, é reconhecido como uma entidade de utilidade pública pela Câmara Municipal de São Carlos. Durante todos esses anos, a prática do Movimento Congada em São Carlos se deu no sentido de desenvolver atividades culturais, esportivas, recreativas, de resgatar e valorizar a cultura negra. No decorrer desse processo, o Centro Congada tem enfrentado várias resis-

tências, não só a nível dos órgãos institucionais, como da própria Universidade. É sobre elas que orientarei meu relato.

Em maio de 1985, vários embaixadores de países africanos — Gana, Senegal, Costa do Marfim, Togo, Nigéria, e outros — estiveram na cidade de São Carlos, numa visita de caráter comercial. Nós, do Centro Congada, consideramos importante estabelecer um contato com essas pessoas, mas a Prefeitura se recusava a fornecer detalhes sobre a visita. Tivemos acesso a essas informações uma semana antes, e só ficamos conhecendo o roteiro da visita, apenas algumas horas antes da chegada da comitiva. Houve todo um processo de escamoteamento, com objetivo de impedir a nossa presença na recepção.

É nesse contexto que entra, então, um processo de interferência do Centro Congada, pois, recebendo os embaixadores, representantes diretos da comunidade negra, estaríamos mostrando para toda a comunidade a presença do negro em São Carlos. Assim, o Congada começou a agir. Preparamos, então, uma manifestação cultural e um documento a ser entregue aos embaixadores, solicitando um maior intercâmbio cultural e técnico-científico com aqueles países.

Apesar das dificuldades — os embaixadores se hospedaram num hotel de luxo, onde negro não entra — conseguimos realizar o nosso intento.

No decorrer da apresentação aconteceram fatos curiosos. As pessoas ficaram preocupadas, porque, de repente, se viram diante de uma porção de negros, com atabaques, pandeiros, chocalhos, com aquelas tranças esquisitas, brincos, roupas estranhas, descendo a rua da cidade que dá acesso ao hotel. Foi um choque. Os hóspedes achando estranho aquele bando de negros, o gerente preocupado, querendo fechar a porta. A comissão organizadora da visita, por sua vez, me chamou, em particula, explicando a sua preocupação com o grande número de negros presentes, uma vez que o buffet estava previsto apenas para os convidados. Procurei tranquilizá-los, informando-os que o nosso objetivo era o de mostrar aos embaixadores que existiam negros na cidade que desenvolviam um trabalho cultural.

Havia uma expectativa, uma ansiedade em saber o que um bando de negros descalços, com roupas esquisitas iria fazer com atabaques, pandeiros. Será que vai dar samba, carnaval, batucada?

Mas, quando tiveram início as danças afro, as músicas dos elementos do Centro, as pessoas começaram a se aproximar, inclusive a imprensa, que tem se mostrado muito resistente às nossas reivindicações (para se publicar um artigo no jornal é uma dificuldade).

Durante a apresentação, o representante do Senegal ia explicando para o prefeito o significado das danças, que por coincidência, faziam parte do folclore do Senegal. No decorrer do evento, entregamos para cada embaixador um documento solicitando esse intercâmbio cultural e técnico-científico.

Após a apresentação, fiquei sabendo, através do representante do Senegal, que o prefeito os informara de que os negros em São Carlos eram bem re-

1 Antes da existência do Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada o Movimento Negro em São Carlos atuava através do Grupo Rebu — uma comunidade de pessoas interessadas no desenvolvimento do Teatro Experimental do Negro e na questão racial. Sua posição crítica face ao racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de informação, a formação de atores e criação de peças que apontavam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade. Afirmção de identidade cultural e denúncia da exploração dos oprimidos constituíram a temática desse grupo. A partir de 1976, então, o Grupo Rebu deu origem ao Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada que passou a efetuar o trabalho cultural numa perspectiva política.

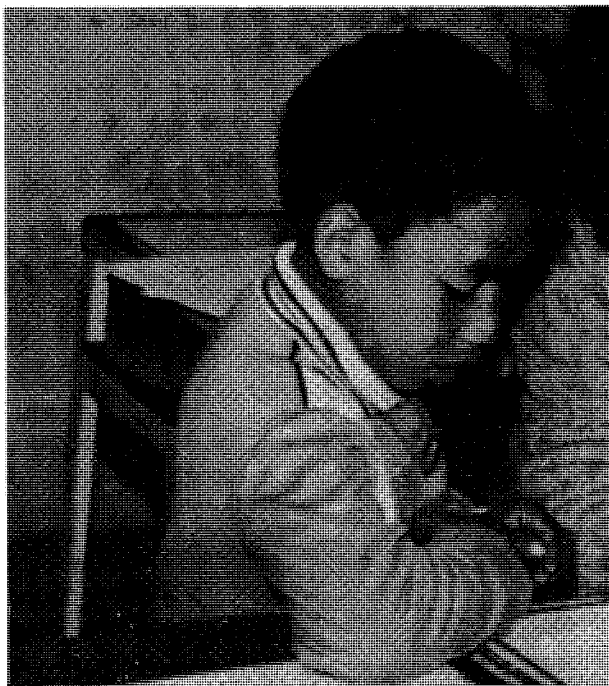
presentados e ocupavam bons cargos na cidade. Esse fato me levou a solicitar uma audiência com o prefeito, audiência esta adiada por duas vezes. Finalmente, quando consegui falar com o prefeito, para contestar aquelas afirmações, pedi que me mostrasse onde estavam os negros bem representados e os cargos que ocupavam na cidade. Dá para contar apenas em uma mão a participação de negros e negras nas lojas de São Carlos. Ele me informou que estava fazendo muito, mas que precisaria conhecer os quadros da comunidade negra ao que eu argumentei se ele havia sentido necessidade de conhecer os brancos que colocara na Prefeitura.

Na sua concepção ele estava abrindo espaço para a comunidade negra — no carnaval houve a eleição da rainha negra, do rei-momo negro, das princesas negras. Mas, para sua infelicidade um dos elementos do Centro lembrou-lhe que, neste país, o negro só é considerado quando se trata de carnaval, futebol e samba, e que, passado o carnaval, a mesma rainha negra volta a ser empregada doméstica. Reivindicamos, também, do prefeito o reconhecimento legal do Centro Congada, exigindo a sua participação em qualquer assunto referente à comunidade negra.

Como grupo que luta pela conquista de um espaço para o negro em nossa cidade, temos enfrentado uma série de dificuldades, inclusive, entrando em confronto com pessoas que embora não tenham vínculos com o Movimento Negro, tentam se promover às suas custas — como o Centro Negro Municipal.

Este grupo, apesar de criado recentemente, já está instalado junto à Prefeitura, enquanto o Centro Congada luta, ainda, para conseguir uma sede.

Assim sendo, o Centro Congada resolveu tomar uma posição. Durante a cerimônia de abertura do novo Centro, foi lido um discurso, que gerou uma série de polêmicas e cujo teor é o seguinte:



“Nós, membros da população negra brasileira, estamos convencidos da existência do preconceito racial, marginalização, péssimas condições de vida, subemprego, discriminação na admissão de emprego, perseguição racial no trabalho, permanente repressão e violência policial, condições sub-humanas dos presidiários, tratamento desumano nos hospitais psiquiátricos, prisões arbitrárias, abandono de crianças que, em sua maioria negras, tornam-se delinquentes, exploração e prostituição sexual, econômica e social da mulher negra. Sendo assim, lutamos pelos direitos igualitários assegurados pela Constituição, que para os negros nunca existiram. Não esperamos nunca que os detentores do poder e dos privilégios decorrentes da herança do racismo, venham resgatar a história africana e afro-brasileira que escamotearam até hoje. Isso é tarefa nossa, dos negros conscientes, no resgate da nossa história, da nossa dignidade de povo. Trouxemos da África a força do nosso espírito, das nossas instituições sócio-econômicas e políticas, de nossa religião, arte e cultura. Baseados nesta herança cultural, queremos uma sociedade nova, onde todos participem realmente e, juntos, possamos reunir nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos: político, econômico, social e cultural. Diante dos fatos expostos, vemos a importância dos movimentos negros. O Congada está há nove anos representando os negros de nossa cidade, enfrentando todos os tipos de discriminação e dificuldades criadas pela classe branca dominante e seus representantes, que em momento algum estiveram preocupados com a nossa problemática e da maioria da população carente. E aí, senhores, é que entra a união de nossas forças. Somos da opinião de que não precisamos da criação de novos órgãos, preocupados apenas com a condição social do negro, mas, sim de fortalecer as entidades já existentes, para que juntos possamos romper a estrutura racista dos órgãos municipais, governamentais e político-nacionais, para que não façamos parte dessa política colonialista, imperialista, que tem perpetuado a condição dos afro-brasileiros e negros do mundo. Hoje, aqui reunidos na criação deste novo Centro, esperamos que ele possa ser mais um canal de expressão dos nossos anseios democráticos, que democraticamente ele não perca os objetivos de continuidade de nossa luta. Por outro, consideramos uma atitude de nova visão política da Prefeitura, conhecer parcialmente os nossos direitos de participação, mas devemos permanecer alertas, não nos iludirmos com a primeira porta aberta, pois todas as outras continuam fechadas.”

Posteriormente, esse documento foi entregue à Câmara de Vereadores da cidade, o que fez com que o prefeito adotasse represálias, ordenando que, a partir daquele momento, qualquer ofício do Centro

Congada endereçado à Prefeitura seria engavetado. Esse acontecimento, obviamente veio dificultar ainda mais a nossa posição.

Na área educacional, o Centro vem desenvolvendo um trabalho voltado para a questão da discriminação racial da criança negra². No decorrer dessa nova experiência, temos nos deparado com situações que merecem serem conhecidas: ao entrevistar uma família negra de São Carlos, observamos que a criança da casa puxava a saia de sua mãe, querendo conversar conosco a respeito de sua experiência na escola. Percebemos, entretanto, que a mãe se omitia temendo incomodar o pai com essas preocupações. Somente, ao sair de sua residência, ela nos contou que a sua filha, única negra na escola, era alvo constante de insultos e de discriminação racial passando, então, a revidar, espetando com a ponta do compasso, o garoto branco que a molestava. Tal fato, que a menina omitiu da família, acabou levando-a a perder o ano.

O grupo vem tentando atuar também na Universidade. Quando o Ministério da Cultura solicitou à Universidade Federal de São Carlos, documentos sobre o negro no Brasil, constatou-se que a Universidade não os possuía. Então, por sugestão do Prof. Nelson Prudencio o pedido foi encaminhado ao Centro de Cultura Afro-Brasileiro Congada. Posteriormente, o Centro apresentou um projeto visando a criação de um Grupo de Estudos Afro-Brasileiro Congada. Posteriormente, o Centro apresentou um projeto visando a criação de um Grupo de Estudos Afro-Brasileiros dentro da Universidade que ficaria responsável por assuntos referentes à problemática do negro.

Entretanto, até a aprovação da proposta, tivemos que enfrentar inúmeras dificuldades. O projeto teve que ser revisto várias vezes, pois no início a Universidade entendeu que queríamos apenas uma sala para realizarmos nossas reuniões quando, na verdade o nosso objetivo era de que a Universidade assumisse através da pesquisa e da sua infra-estrutura, de forma mais eficaz, a questão da discriminação racial. Na realidade almejávamos um espaço político dentro dessa instituição.

Após várias discussões a Universidade concordou desde que o Congada não atuasse junto ao Setor Cultural da Universidade. Deste modo foi criado

um Grupo de Cultura subordinado ao Setor Cultural. Este grupo, apesar de contar com a participação de militantes do Congada, é independente do mesmo³. Após a sua aprovação, entretanto, surgiram várias dificuldades demonstrando que havia um desinteresse da parte da Universidade em atender às nossas preocupações.

Finalmente, vou relatar um outro fato que mostra a luta do negro na conquista de um espaço, inclusive, nos meios acadêmicos. No processo de organização da coleção⁴ do professor Eduardo de Oliveira e Oliveira, trabalhou uma garota negra do Centro Congada. Entretanto, quando pedimos a sua participação mais efetiva, a Universidade alegou que não havia recursos financeiros para tal, e o seu nome nem sequer apareceu na publicação do inventário das obras. Esse é um exemplo da perpetuação da condição do negro, da negação da sua participação numa atividade que, depois, passa a ser atribuída a outros. Estes, às custas do trabalho de uma militante negra, consolidam a sua posição na Universidade.

2 Este trabalho, que vem sendo desenvolvido por militantes do grupo, tem como objetivo estimar as condições sócio-econômicas da comunidade negra, bem como averiguar o seu comportamento frente ao problema da discriminação racial.

3 O grupo da Universidade é basicamente acadêmico e apolítico tendo como objetivo servir de vitrina para os artistas negros da região. O Grupo Congada constitui-se numa frente de luta do Movimento Negro e um canal de reivindicações e denúncias das péssimas condições de vida da comunidade negra.

4 *Inventário analítico da coleção Eduardo de Oliveira e Oliveira*. Vera Aparecida Lui Guimarães e Maria Cristina P. Inocentini Hayashi, Arquivo de História Contemporânea, UFSCAR, 1984. Essa coleção é constituída por um conjunto de documentos de natureza diversa, que retratam não só aspectos da vida particular e pública de Eduardo de Oliveira e Oliveira, como também, o contexto histórico da sua atuação na trajetória do Movimento Negro no Brasil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GUIMARÃES, V.A.L. & HAYASHI, M.C.P.I. *Inventário analítico da coleção Eduardo de Oliveira e Oliveira*. Arquivo de História Contemporânea, UFSCar, 1984.

GRUPO NEGRO DA PUC/SP

Gevanilda Gomes dos Santos Do Grupo Negro da PUC/SP

Vou relatar algumas experiências vivenciadas na área educacional. Antes, porém, vou apresentar alguns dados que caracterizam o Grupo Negro da PUC/SP. Desde sua origem, em agosto de 1979, o Grupo Negro da PUC vem se constituindo numa vertente do Movimento Negro em São Paulo, ao desenvolver atividades dentro e fora da Universidade Católica, visando a intervenção e ampliação da discussão sobre a realidade racial negra na sociedade brasileira. Solidificou-se como um núcleo negro militante que, partindo da compreensão de sua realidade racial e social, procurou atuar no sentido de desmistificar o mito da democracia racial e do ideal de ascensão social, desnudando os mecanismos que geram a discriminação racial, responsável pelas desigualdades raciais no Brasil.

Nesses oito anos de experiência temos atuado dentro e fora da Universidade, como idealizadores e participantes, juntamente com outras entidades do Movimento Negro e segmentos dos movimentos sociais, no nível educacional, cultural e político, denunciando a política racial do Estado que explora a população negra enquanto mão-de-obra barata, oprime-a enquanto homens e mulheres e os discrimina enquanto negros. Nossa preocupação básica sempre foi no sentido de concretizar uma linha de ação que possibilite a compreensão do nosso papel enquanto elemento negro, da nossa especificidade dentro do processo mais amplo das relações sociais brasileiras.

Todos os nossos trabalhos, desenvolvidos dentro e fora da Universidade, foram norteados por princípios de autonomia e independência, visto que, no âmbito interno das instituições em geral, e especialmente nas universidades, com raríssimas exceções,

se reproduzem os mecanismos de discriminação racial: na medida em que apresentam uma estrutura elitista, não adequam os currículos escolares ao verdadeiro papel histórico do negro no processo de formação da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, por manterem uma postura pouco crítica em relação a essa realidade, acabam sendo coniventes com o ideal do mito da democracia racial. Partindo desta constatação, dirigimos boa parte de nossas atividades para fora da Universidade, pois é aí que se encontra a maioria da população negra.

Avaliando, hoje, todo um trabalho inicial, constatamos que nossas experiências contribuíram para solidificar uma linha de ação que pressupõe autonomia e independência em relação às instituições estatais e particulares. Compreendemos que uma vinculação com tais estruturas, sem antes constituir um grupo sólido (com objetivos, metas e estratégias definidas), resultaria na intervenção ou direção dos nossos trabalhos. Essa linha de pensamento provém da compreensão do papel que a ideologia racial cumpre no Brasil, pois, desde a Abolição ela vem sendo difundida, através de várias instituições, de forma a amenizar as contradições raciais e desmobilizar os grupos mais atuantes, com o objetivo de manter o controle sobre a problemática racial, negando sua existência.

Dentro deste contexto, nossa relação com a Universidade Católica foi possível, em parte pela revisão que vem fazendo de sua cumplicidade no tocante à escravidão, também por sua nova postura advinda de uma série de autocríticas, que a tem colocado ao lado dos setores menos favorecidos da sociedade. Esses fatores criaram uma conjuntura favorável ao desenvolvimento de nossos trabalhos. Nosso único vínculo é a utilização física de suas dependências, elemento vital na estrutura organizacional de qualquer entidade do Movimento Negro.

Na área educacional desenvolvemos algumas atividades que podemos conceituar de educação informal, pois nos transformamos em agentes de nossa própria história. Através da promoção de debates, seminários, manifestações culturais afro-brasileiras, discussões em salas de aula, orientação de trabalhos escolares que abordavam a temática racial negra, conseguimos, senão reverter, pelo menos contribuir, significativamente, para que estudantes e professores refletissem sobre essa questão. A seriedade dos nossos trabalhos despertaram o interesse pela temática racial negra, no ciclo básico (na estrutura curricular da PUC/SP o primeiro ano é básico para todos os cursos) e em algumas disciplinas, a partir da iniciativa de seus coordenadores ou professores, foi aberto um espaço para a discussão da problemática do negro.

Via de regra, todo tema debatido em sala de aula, procurando relacionar a questão racial com diversas áreas profissionais ou disciplinas afins dentro de cada curso, acabava sendo desviado, ganhando espaço uma calorosa discussão sobre a existência ou não do racismo no Brasil, ou sobre a não convivência

com as práticas racistas, ou mesmo o estarecimento pela constatação, após nossas denúncias, de quanto as pessoas se constituíam em agentes de difusão do racismo.

Fora da Universidade, nossas experiências como palestristas em escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino, abordando a temática negra por ocasião do dia 13 de Maio — *Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo*, ou 20 de Novembro — *Dia Nacional da Consciência Negra*, demonstrou que a criança e o adolescente oferecem menos resistência à compreensão do racismo na sociedade brasileira. Eles o identificam imediatamente, oferecendo exemplos concretos e cotidianos, ao relatar episódios pitorescos ocorridos com seus colegas. Revelam, também, um total desconhecimento a respeito da contribuição real do negro no processo histórico brasileiro, e, geralmente, apresentam um conhecimento distorcido, conforme a historiografia oficial.

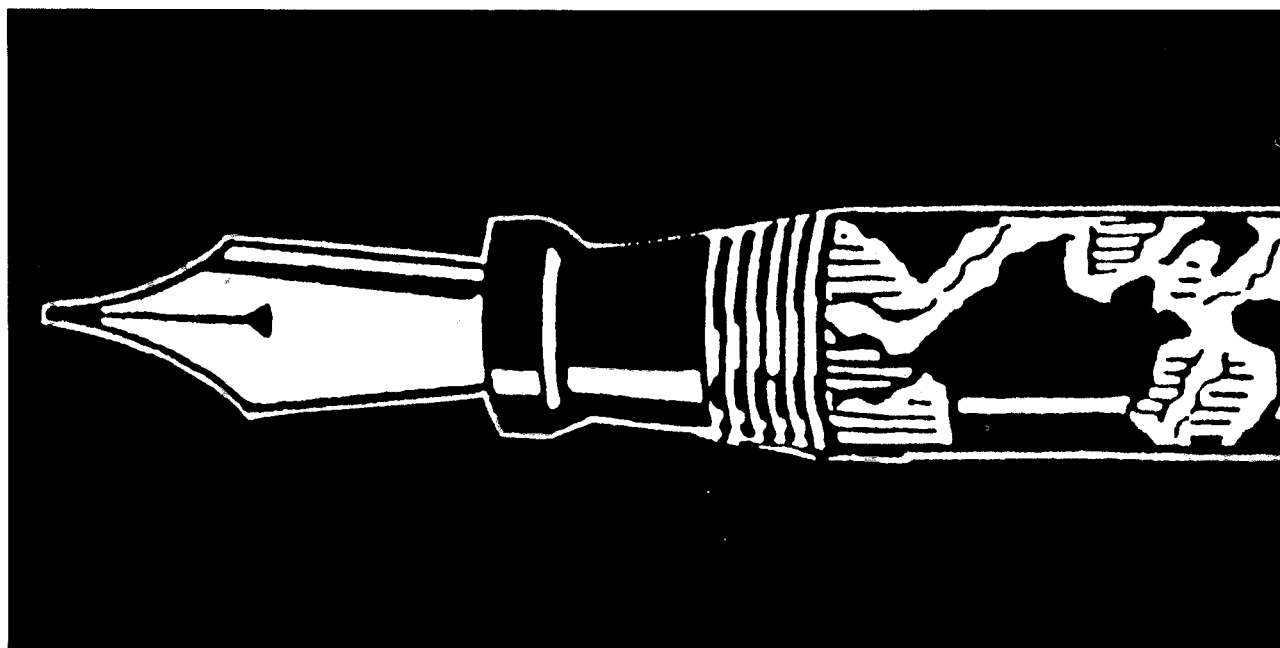
Partindo dessa experiência e da necessidade de ampliar nossa atuação no meio acadêmico, organizamos um curso de extensão a fim de inserir a temática racial no meio acadêmico e ocupar um espaço na Universidade. Essa nova e atual proposta culminou com um trabalho conjunto com o Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais, cujo tema foi "O Negro e as Relações Sociais no Brasil", que teve como objetivo repensar criticamente um conjunto de pressupostos teóricos já existentes em nossa historiografia; difundir novas perspectivas resultantes de trabalhos sérios de pesquisas e de pessoas comprometidas de fato com a realidade do negro no Brasil; estimular a produção intelectual de novos expoentes sobre a temática, bem como, sistematizar, avaliar e criar um novo conjunto teórico a partir das preocupações e interesses do próprio negro. O curso de extensão, de caráter extracurricular com a duração de 30 horas, ministrado aos sábados à tarde, num período de dois meses, procurou dar aos seus

participantes, através de oito palestras, meios de realizar uma leitura crítica da questão racial negra, fomentando a necessidade de aprofundar as análises que envolvem essa questão.

A experiência desse curso de extensão foi muito rica e valiosa pois evidenciou nossa capacidade de mobilização e o grau de interesse que o tema despertou, visto que o curso, estimado para um público de 50 pessoas, acabou tendo 130 alunos inscritos e manteve uma média de 60 pessoas negras e brancas, estudantes ou não durante as aulas; possibilitou ao departamento de Antropologia uma experiência pioneira e bem sucedida no que diz respeito à extensão de sua área de conhecimento, e promoveu um intercâmbio científico ao apresentar uma programação eficaz e competente em relação à temática, desenvolvida por historiadores, antropólogos e cientistas políticos de várias universidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que atuam na área de Ciências Sociais, especificamente no que diz respeito à questão do negro.

Essa experiência veio oferecer condições objetivas para a concretização de uma antiga proposta de criação, dentro dessa Universidade, de um Instituto de Pesquisa Afro-Brasileiro, capaz de fornecer subsídios teóricos a nossa prática militante, assim como produzir e estimular a difusão dessa área do conhecimento que é tão frágil no Brasil.

Atualmente, vários contatos estão sendo mantidos com a Universidade no sentido de viabilizar a reimplantação desse Instituto de pesquisas que está desativado desde o momento que seu coordenador, Abdias do Nascimento, mudou-se para o Rio de Janeiro fechando o IPEAFRO — Instituto de Pesquisas Afro-Brasileiro. Estamos retomando os trabalhos de forma a institucionalizar um espaço que, de fato, sirva aos anseios e necessidades de organização do Movimento Negro para uma real emancipação do povo brasileiro.



IRMANDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS

Argemiro Rodrigues
Da Irmandade Nossa Senhora
do Rosário dos Homens
Pretos/SP

Duas fases distintas marcam a existência da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. A primeira fase se caracteriza por uma profunda restrição à liberdade e à ação de seus fundadores; na segunda fase inicia-se uma preocupação maior com a formação intelectual e profissional dos seus componentes. A respeito da primeira fase, existe um único documento, um livro de autoria de Raul Joviano do Amaral, *Os pretos do Rosário*, publicado pela Editora Alarico em 1954, no qual me baseei para fazer este relato, além dos depoimentos de muitos ex-escravos que, nas manhãs de domingo, me contavam histórias desse tempo.

Segundo Raul Joviano do Amaral, a história da Irmandade Nossa Senhora do Rosário se inicia em 1630 com a chegada a São Vicente do navio tumbreiro de Lopez Bichorca, que transportava os primeiros escravos procedentes da Guiné. Lewis Hanke, em seu livro *De Aristóteles ao índio americano* relata as barbaridades advindas do encontro de duas civilizações totalmente diferentes: a européia e a americana. Temos certeza que o encontro de duas civilizações, também totalmente diferentes, a européia e a

africana, causaram o mesmo impacto. Além do choque de culturas, temos que lembrar as diferenças de posição, de situação e de interesses. De um lado, o povo escravo, arrancado de seu país, de sua família e impossibilitado de cultivar até a sua própria religião, além de ter os seus deuses, Orixás — Xangô, Exú, Iansã, Iemanjá, Obatalá — violentados e humilhados. De outro lado, o senhor, dono absoluto dos bens, de todas as verdades, com sua previsão de riqueza solucionada; pois tinham garantida a mão-de-obra escrava. Clóvis Moura, em seu livro *Os Quilombos e a rebelião negra*, deixa patente que o negro não se comportou como coisa no processo de formação do nosso país. O negro foi um agente e não um paciente, como afirmam muitos historiadores e sociólogos. E é justamente essa capacidade de ação e de reação que possibilitou o nascimento da Irmandade Nossa Senhora do Rosário. Os portugueses vicentinos, piratinganos, exerciam a sua religiosidade através da confraria e das irmandades. Os negros, destituídos de sua liberdade, de sua terra, de sua família e até de sua religião, por sua vez, viam nas irmandades uma possibilidade de, sob a máscara da religião católica, exercerem a sua religião. São Benedito e Nossa Senhora do Rosário são os santos venerados pelos negros de procedência banto. Já nos porões dos navios negreiros, negros de procedência, tribos, religiões, dialetos, usos e costumes diferentes, conseguiram um traço identificador. Chamavam-se mutuamente de "malungos", o que significa irmão em português. Talvez um lamento pelo destino que os uniu ou por prever o futuro que os aguardava. Estes fatos, cremos nós, estabeleceram o vínculo da fraternidade e que só numa confraria ou irmandade eles poderiam encontrar.

Não temos dados precisos sobre o número de negros que habitavam o planalto paulista naquela época. Estima-se, todavia, que existiam 500 negros ligados às instituições religiosas, como o Mosteiro de São Bento, o Convento de Santa Tereza e um número muito grande de negros dispersos por toda a região do planalto. Sabe-se, ainda, que eles se reuniram poucas vezes. Mas, destas reuniões, nasceu o desejo de se unirem, o estímulo à solidariedade, a possibilidade de cultuarem os seus mortos, o desejo de serem alforriados, a adoção dos princípios de liberdade e da compra cooperativista da respectiva carta de alforria, o ensejo das festas coletivas, sem a incômoda fiscalização do senhor e, finalmente, a resolução em fundar a comunidade Nossa Senhora do Rosário. Na época, governava São Paulo o primeiro Capitão General, Dom Antônio de Albuquerque Coelho Carvalho e o calendário assinalava 2 de janeiro de 1711. A partir de então, a Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo era uma realidade. Seu primeiro estatuto data de 1808 e o seu registro foi oficializado em 4 de janeiro de 1809, com 29 artigos que, entretanto, nada dizem a respeito da escola dirigida à coletividade negra como foi na realidade a Irmandade Nossa Senhora do Rosário durante mais de dois séculos.

Na verdade, não temos documentos que pos-

sam comprovar a existência real de uma escola, mas, sim, de que a Irmandade funcionou como uma escola¹, uma escola de liberdade, uma escola de civismo, realmente digna de nós que queremos o bem da humanidade, o bem do Brasil e que prevemos para o futuro, um Brasil irmanado, um Brasil integrado.

A segunda fase começa em 1952. Um jovem professor, oriundo do interior paulista, foi convidado a assistir uma missa numa noite de natal. Terminada a cerimônia, o mestre foi apresentado aos decanos da Irmandade². O relato de suas vidas, levaram ao mestre, então, pela primeira vez, a noção do que era discriminação, escravidão, preconceito.

Em janeiro de 1953, no consistório da capela, situada no centro do Largo do Paissandu, já funcionava uma escola visando ao aperfeiçoamento intelectual e profissional da juventude negra do Rosário. Criamos ali um curso de alfabetização de adultos, português, inglês, taquigrafia e datilografia, madureza e prática do comércio. Dali saíram negros que hoje ocupam cargos de destaque em todos os segmentos da sociedade paulista. Todos os cursos, ainda hoje, depois de 36 anos, permanecem sob a regência da professora Maria da Penha, ensinando e tentando fazer com que a população brasileira siga um exemplo que nós consideramos bastante digno.

Na verdade não encontrei subsídios para falar sobre a Escola do Rosário, mas deixo aqui o exemplo da Irmandade Nossa Senhora do Rosário porque, realmente, ela foi uma grande escola. Nós, que temos a preocupação de organizar na sociedade brasileira, uma sociedade que denominamos "República de Zumbi" nos pautamos pelo exemplo daqueles negros analfabetos que, com todas as suas carências, com toda as dificuldades da vida, conseguiram realizar alguma coisa em benefício da coletividade negra que hoje pode, com mais brilho, com mais eficiência, servir à coletividade em que habita.

Gostaria de falar sobre a República, a que me referi para que os senhores meditem sobre uma preocupação que há muito me anima. Acredito que aque-

les que conseguem ver um pouco além, sabem que a comunidade negra está descontente com a sua posição na nossa sociedade. Existe um certo ressentimento e isto, cedo ou tarde, poderá gerar acontecimentos desagradáveis. A República de Zumbi seria uma sociedade formada por núcleos de sete pessoas, independente de sua cor, mas que tivessem objetivo de integrar, realmente, os menos favorecidos da sociedade. Esta associação seria, na verdade, uma república. Funcionaria com todos os elementos de uma república e cada um, dentro de sua função, estaria formando o elemento desfavorecido. Falando-se em desfavorecimento, evidentemente, a comunidade negra está em primeiro lugar. Nesta República teríamos a possibilidade de ter eleições normais para presidente, teríamos magistraturas, teríamos tudo o que existe na república, mas sem qualquer discriminação além de um firme propósito de elevar a comunidade desfavorecida, isto é, a comunidade negra, o caboclo, o bóia-fria, o nordestino imigrado, o índio.

1 Vários negros, baseados em depoimentos de seus antepassados, nos confirmaram de que realmente a Irmandade Nossa Senhora do Rosário funcionou como uma escola.

2 Mencionarei apenas alguns: Sr. Inácio Braga, provedor durante muitos anos, Sr. Irineu, que se dizia naquela época ter 120 anos, Sr. Cezário, Sr. Conegundes, Sr. Euclides, Sr. Vicente de Paula Custódio, Sr. Verneques, Sr. Cleófilo de Barros, Maria Rufino Rucio a anfitriã do mestre, Felisberta Rucio Rodrigues, Mário Vaz Costa, Teófilo, Dna. Dedita, Dna. Bernardina, Nerina e muitos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, R.J. do. *Os pretos do Rosário*, s.l.p. Alarico, 1954.
CARNEIRO, E. *Quilombo dos Palmares*. São Paulo, Brasiliense, 1947.
MOURA, C. *Os Quilombos e a rebelião negra*. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Tudo é história, 12)
HANKE, L. *Aristóteles e os índios americanos*. São Paulo, Martins, s.d.



EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA

Jeruse Maria Romão
Da Comissão de Educação
do Núcleo de Estudos Negros
e da Rede Municipal de
Ensino de Florianópolis/SC

Estamos tentando resgatar o que é invisível em Santa Catarina: o negro e sua cultura. Nosso trabalho iniciou-se a partir de um fato — noticiado, inclusive pela imprensa — ocorrido na escola particular onde trabalho como coordenadora educacional: um pai solicitou que sua filha, uma menina branca, não sentasse ao lado de uma menina “macaca” da 1ª série. Começamos, então, professores(as) e alunas do curso de magistério a trabalhar a questão do negro. Utiliza-

mos, inicialmente, para introduzirmos o debate, textos e outros materiais publicados em São Paulo e Rio de Janeiro, dada a quase inexistente produção catarinense. Usamos a revista *Palmares em quadrinhos* de Togo Ioruba e *Krisnas* do Rio de Janeiro. Convidamos os autores da revista para irem a Florianópolis discutir com as alunas. Em três seminários contamos com a participação de Togo Ioruba e num dos seminários, com a participação de Hélio de Assis, tam-

bém do Rio de Janeiro, que falou sobre Negro e Literatura. Foram analisados temas como: Negro e Educação; Negro na Literatura e nos quadrinhos; Negro e ideologia. Prosseguimos com uma série de seminários onde aprofundávamos os temas debatidos e finalizamos com uma sessão destinada a discorrer sobre as propostas de como desenvolver este conteúdo na escola. Na ocasião discutiu-se também sobre as dificuldades a serem enfrentadas por essas alunas, futuras professoras devido à ausência de material instrucional adequado e de apoio, por parte da direção das escolas onde elas iriam lecionar. Muitas delas provêm do interior de Santa Catarina, de municípios de colonização alemã, italiana, austríaca e polonesa, em alguns dos quais, o ensino é ministrado nas línguas de origem².

Além dessa atividade elaboramos uma carta que enviamos para outras escolas e algumas associações de professores. Enviamos para a Associação dos Licenciados de Santa Catarina — ALISC, que congrega professores do Estado. Em resposta, a ALISC nos informou que a matéria seria encaminhada aos seus núcleos em todas as regiões do estado a fim de que os professores promovessem discussões nas suas escolas.

Realizamos, também, um trabalho com alunos de 1º grau, de uma escola particular sobre o 20 de Novembro, dia da Consciência Negra e Morte de Zumbi dos Palmares. Primeiramente foram transmitidas informações aos professores: quem era(ê) Zumbi; como se processou a vinda dos escravos para o Brasil; o significado do 13 de Maio e do 20 de Novembro. Informamos sobre a situação do negro no Brasil na atualidade e sobre o Movimento Negro. Posteriormente, trabalhamos com alunos por série e disciplinas: em Matemática utilizamos o significado da expressão *Axé*³; em Geografia, o percentual e localização da comunidade negra⁴; em História focali-

1 Trabalho orientado pela professora Titular de História. Otirma Terezinha Medeiros.

2 Numa matéria veiculada no jornal *Diário Catarinense de Florianópolis* de 24.02.87, intitulada “Três mil crianças do primeiro grau aprendem o idioma alemão”, lê-se “O aprendizado é fácil, porque a maioria das crianças é descendente de alemães, e traz de casa algum conhecimento prévio... O município de Pomerode, a 30 quilômetros de Blumenau, é conhecido como a cidade mais alemã do Brasil. Não poderia ser diferente, já que 99% dos 15 mil habitantes são alemães ou descendentes, o que torna o idioma praticamente a língua nativa da cidade”. Logo, até que os alunos oriundos dessas comunidades aprendam o português, o professor deve falar o alemão concomitante à língua nacional.

3 Amor + saúde + paz + igualdade + justiça + força + luz + luta — racismo = Axé.

4 IBGE — Recenseamento de 1980: Florianópolis — população de cor branca — 170.232 — 95,47%; — população de cor preta — 8.080 — 4,53%.

zamos desde a vinda do negro para o Brasil até o negro na atualidade; em Religião, o conceito de igualdade, oportunidade; em Ciências abordamos a miscigenação e o racismo perpetuado através de teorias darwinistas e evolucionistas; em Educação Artística trabalhamos com desenhos; em Língua Portuguesa com redações e questionários. No debate final, com todos os alunos, houve uma integração das conclusões e propostas.

Uma aluna da 4ª série nos disse que gostaria de ouvir falar do negro quando se estudasse os meios de transporte "para saber da história verdadeira, até a história ruim, que deveria estar nos livros da gente...". Quando questionada sobre o que era a "história ruim", respondeu: "a história ruim é aquela que mostra que os negros vieram para cá contra a sua vontade". Alguns alunos acreditavam que os escravos vieram para o Brasil de livre e espontânea vontade. Sugeriu, também, que quando se trabalhasse com meios de comunicação, fossem incluídas a música e a sua mensagem. O samba em Florianópolis é tido como uma "coisa" de negro; o pagode, as pessoas não conhecem (ao menos até essa data); do afoxé nunca ouviram falar; e de capoeira, temos apenas um grupo.

Conseguimos perceber, também, a negação do preconceito em função do discurso oficial de que esta é uma democracia racial, apesar de respostas como a de uma aluna da 3ª série "eu era racista de casamento de negro e branco". Quando se denuncia a discriminação — o que é raro — há um medo das pessoas discriminadas passarem a ser taxadas de discriminadoras. Mas quando se demonstra isso com dados, as pessoas conseguem perceber⁵.

Observamos, também, entre as crianças do 1º grau (não nos preocupamos em fazer essa análise com as alunas do curso de magistério, por entendermos que o adolescente e o adulto tendem a mascarar as manifestações de racismo) a preservação do discurso colonialista (dominado e dominante; superior e inferior; estereótipos, etc.) que transparece em observações do tipo: "Os brancos precisam proteger e cuidar mais dos negros"; "Racismo acontece porque o negro não faz aquilo que o branco manda". Uma aluna negra escreveu o seguinte: "Os brancos acham que os negros não têm direitos. Todos os brancos acham que os negros não podem ser advogados, porque acham que os negros não podem estudar". Um aluno da 3ª série me disse o seguinte: "a gente precisava saber de que cor era Deus, para entender se quem merecia ser escravo era o negro ou o branco. Eu vi o retrato de Jesus, ele é branco, de olhos azuis, e está numa nuvem". Os estereótipos em relação ao negro, enunciados pelas crianças são os mesmos encontrados em toda parte: "o preguiçoso", "o que não gosta de estudar", "o inferior", "o sujo".

Esses alunos manifestam inclusive a ideologia do branqueamento. Nessa escola particular existem 350 alunos: 10 são negros, quatro totalmente negros e seis mulatos. Mas negro, sempre é o outro. Os alunos mulatos são morenos. Aliás, isto não acontece

somente na escola. Em Santa Catarina, os negros são morenos, embora a função que eles ocupam seja um determinante da cor: quanto menos uma função for considerada própria para negro, mais branco ele se parece, ou melhor, menos negro ele é. Referir-se a um negro como negro é na maioria das vezes constrangedor (para quem está sendo chamado) e ofensivo (para quem chama). Na escola, uma criança ser chamada de negra provoca choro convulsivo. Os alunos, aliás, se referiam a mim como morena. Quando eu me assumi como negra, houve silêncio total na sala. Daí uma aluna da 3ª série disse o seguinte: "é uma negra de alma branca, não é, tia?". Na recreação, também, foi possível observar manifestações da ideologia do branqueamento: os meninos namoram meninas brancas e as meninas negras não namoram meninos negros. Entre os adultos, casar com branco é sinônimo de status, é clarear, é ascender.

Com a realização desse trabalho, pudemos analisar as condições sócio-econômicas desfavoráveis em função do preconceito racial que impossibilita ao negro entre outras coisas, o acesso e/ou permanência na escola e, conseqüentemente, ao trabalho. Pudemos perceber, também, que a escola como aparelho ideológico, mascara a realidade das chamadas "minorias" através da transmissão de valores que objetivam perpetuar a imobilidade de ações reflexivas que gerariam modificações em relação a situação de opressão em que vivem.

5 Uma pesquisa efetuada em julho/86 pela FUCAT (Fundação Catarinense do Trabalhador), mostrou que numa amostra de 1.096 empregados no comércio de Florianópolis, 1.072 eram brancos (97,82%) e 24 eram pretos (2,18%). E as justificativas para o não emprego de pessoas negras pelos empregadores vão desde "dar melhor aparência para os clientes do estabelecimento" até que os negros "não são muito confiáveis"; "são preguiçosos" etc.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

KRISNAS & TOGO IORUBA. *Palmares em quadrinhos*. Roswitha Kempf, s.d.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO NO LIMOEIRO

**Petronilha Beatriz
Gonçalves e Silva**
**Da Pontifícia Universidade
Católica/RS e da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul**

P

retendo, neste estudo* descrever, a partir de conversas e reflexões feitas com pessoas do Limoeiro/RS — especialmente alunos da escola de 1º grau, e de textos por eles escritos — fatos, pensamentos, opiniões que possam ajudar a identificar circunstâncias, motivos que fundam, hoje, a formação da identidade — socialização de negros trabalhadores rurais, que aí vivem. Acredito que tais fatos, pensamentos, opiniões são signos, que no intercâmbio da comunicação, se expõem, ao expor um jeito de ser, de viver, de enxergar as coisas, as pessoas. Não são dados isolados, mas pontos de um projeto de vida que os liga como se fosse uma rede. Rede que carrega dados passados da comunidade de destino dos que conversam, e porque passados, presentes, aqui e agora, arremessando-se para o futuro.

Tentei, durante as conversas, ouvir, perguntar, responder, evitando tomar como padrão de entendimento as idéias pré-concebidas a respeito do modo

de agir e de ser dos negros, sejam as cultivadas pelos negros que, como eu, se esforçam por valorizar o nosso modo próprio de ser.

A descrição não é resultado de uma interpretação pessoal, mas de interpretações formuladas por pessoas que conversaram sobre um tema que as interessa.

Pergunta Orientadora

A elaboração da identidade própria se faz com os outros, afirmando sua singularidade frente a eles e através deles. Os trabalhadores rurais negros, antes de mais nada, por serem negros, e também, por serem trabalhadores, têm uma identidade doada, impútada por aqueles que detêm o governo da sociedade, o poder econômico.

O mundo circundante, entendido como o quadro cultural-social-econômico, concretizado nas situações que estão bem próximas, estabelece fundamentos do ato de fazer-se e refazer-se, o qual dá o sentido que a vida de cada um toma. Tais situações, no caso dos negros e dos trabalhadores, os impedem de criar e expor sua identidade própria, uma vez que lhes é outorgada uma, inventada e alimentada por aqueles a quem convém manter as diferenças sociais e que, para isso, tentam suprir o que há de distinto, peculiar no modo de ser de uns e outros.

As situações próximas, as circunstâncias, entretanto, ainda que constriam a identidade de cada ser humano e de sua comunidade aos limites que oferece, não o cerceiam indefinidamente, não cortam suas raízes, irremediavelmente.

Nas circunstâncias de hoje, momento presente, afloram, com maior ou menor nitidez, posturas, gestos que são motivados por valores, escolhas, sofrimentos, realizações passadas. E não só os pessoais, antes desses, os da comunidade histórica. As ações e compreensões atuais, movidas pelas passadas, coletivas e pessoais, contêm essas enquanto passado que se projeta no futuro. Tratam-se, pois de motivos que fazem as pessoas, as comunidades moverem-se numa direção. Não são fatos exteriores, mas sentidos, significados que exprimem, traduzem a visão que o grupo tem do mundo, da vida, do trabalho, e das outras pessoas, das opressões que sofrem. Significados que vão sendo construídos, reforçados, superados, ao longo da existência.

A largura e a profundidade do fosso que separa, em sua identidade, o negro africano, trazido prisio-

* Este trabalho foi apresentado, durante o Seminário, na mesa sobre Identidade. Nota da Redação.

neiro para ser escravo, do negro brasileiro de nossos dias, é imensa. Entretanto, as terras do fundo do fosso unem as duas margens, por ali correm vida e energia passada que se presentificam hoje, aqui e agora, sendo o motivo isto é bases para presentificação do hoje, aqui e agora, no futuro.

A conquista, pelos negros da espontaneidade de manifestar seu próprio modo de ser, da naturalidade de assumir seu papel na sociedade sem negar sua origem negro-africana, de agir de livre vontade são gestos, sinais que mostram a consciência da história antiga-recente-atual-vindoura, assumida não por pessoas isoladamente, mas pela comunidade dos negros.

História essa que fornece a seiva da identidade e que está presente na vida de todos os negros, mesmo dos que socialmente agem, pensam ou fingem pensar como se fossem brancos, ou como se as desigualdades, as divergências entre negros e brancos houvessem desaparecido.

O esforço deste estudo é tentar reconhecer e compreender os traços morais, históricos, culturais da identidade dos negros, que embora abafados e transformados, permanecem. Empreendimento difícil, mas tem que ser começado. Nessa tentativa, a pergunta orientadora é: que circunstâncias e que motivos fundam, hoje, a formação da identidade-socialização de negros trabalhadores rurais, no litoral norte do Rio Grande do Sul?

Referências Teóricas

A formação da identidade se constitui ao longo da existência de cada um, na sua família e com sua família, seu grupo social, sua comunidade. É processo de fazer a sua vida, de lhe dar direção, no seio de uma cultura, de uma sociedade. É ao mesmo tempo, participação na construção da cultura, da história da comunidade.

Com os parentes, os vizinhos, os amigos, cada pessoa vai tomando conhecimento da vida, aprendendo histórias, modos de trabalhar, de se comunicar, de se divertir, e assim, aprendendo modos de agir, caminhos a seguir. Vai fazendo e refazendo seu próprio destino, ao participar da comunidade. Tudo isso, diz um habitante do Limoeiro, dá base para vida (Palmares, 1986, p. 3). A identidade que se vai formando é a base para se ir vivendo.

Identidade que se afirma e confirma, quando cada pessoa toma consciência do mundo, ao tomar de si própria. Movimento em que, conforme explica Fiori (1986, p. 4) consciência e mundo "ganham realidade", "identificando-se um através do outro", através dos objetos e das pessoas que nos atraem e os quais tendem para nós.

Formam, elaboram suas identidades, pessoas que convivem, pondo-se à disposição umas das outras, espelhando-se, trocando, criando conjuntamente concepções, modos de ser. Se a relação se estabelece pela imposição da identidade de uma sobre a da outra, mutila-se em sua humanidade, a do que impõe, por ser a única considerada, bem como

adormece, é abafada a do que se vê absorvido.

Incluir, absorver todos numa pseudo identidade uniforme, tentando suprimir as diferenças, ao desconhecê-las, foi atitude do europeu "civilizador, salvador de almas", que se instalou na América, abalando, derrubando, massacrando, ignorando a maneira própria de interpretar o mundo dos primeiros habitantes, bem como daqueles trazidos para cá como escravos (Dussel, s.d. p. 10-2). Hoje, os que detêm o poder do capital, que determina as relações entre as pessoas, entre estas e o mundo, ao confiscar dos trabalhadores os meios de produção, ao desapropriá-los do seu saber, dos seus valores, abalam sua identidade, impedindo-os de se configurar responsabilmente, de acordo com sua vocação enquanto ser humano, de decidir o sentido da produção de sua existência (Fiori, 1971, p. 3-5).

Embora os oprimidos não possam manifestar abertamente seu modo próprio de ser, este não é anulado ou esquecido. As ações que chegam a empreender em conjunto, visando superar as relações antagônicas com os que os oprimem, mostram seu modo próprio de estar no mundo, ainda que fortemente marcado pelas imagens que o grupo antagônico lhe impõe (Gramsci, 1981, p. 5-15).

Tais ações são exemplos de que nos "porões", a sua identidade continua se construindo e é capaz de se manifestar, com liberdade, através de brechas que encontra abertas. Agem com liberdade, no sentido que Merleau Ponty (1945, p. 501) descreve a circunstância "com liberdade", isto é, integrando-se ao seu grupo, na situação que ele vive, e com ele assumindo responsabilidades, tomando decisões baseadas no seu próprio modo de ser, de encarar a vida, de vivenciar o mundo.

Isto é formação da identidade. Identidade que não é um ato individual, pois apesar de ser vivida pessoalmente, só pode ser expressa no frente a frente com as outras pessoas do próprio grupo e com outros grupos. A identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, um grupo social, uma comunidade que a afirma e confirma. Formação da identidade e socialização, pois não são dois fatos que num determinado momento se interrelacionam. São duas palavras que deveriam expressar o mesmo ato de construção da pessoa humana.

Quando se fala em socialização, se está pensando em intercâmbio entre pessoas, entre essas e produtos culturais, em assimilação de regras sociais, comportamentos, valores. Tudo isso, não necessariamente no sentido de que cada um aceda a sua humanidade, mas no de que passe a fazer como, a arremedar os que se julgam os mais humanos dos homens, e por isso devem ser imitados.

No Brasil, "ser humano significa ser branco" (Luiz et al., 1979, p. 69; Moura, 1983; Mira, 1983; Souza, 1983; Fernandes, 1984; Silva, 1986) rico, impor seus desejos. Assim, para os negros, bem como para outros desfavorecidos pela sociedade, formação da identidade e socialização são dois processos que se confrontam, interpenetram, dominando este sobre aquele.

Tem-se chamado socialização, relativamente às crianças, a sua aproximação da sociedade mais ampla, a sua introdução em ambiente de fronteiras e horizontes além da família e da comunidade. Para as crianças das classes média e alta, isso se dá através da escola. Para outras crianças, nas cidades e no campo, entre elas a grande maioria dos negros, se dá, antes de qualquer coisa, na luta pela sobrevivência, seja através do trabalho, ou também, infelizmente, do roubo.

Trabalho e roubo que são mais do que meios para ganhar a vida, representam formas de se por na sociedade, ou aceitando suas normas e servindo-a — o trabalho — ou transgredindo suas regras, agredindo-a — o roubo.

Procedimentos de Pesquisa

Fui ao Limoeiro, a primeira vez, para realizar um estágio na escola rural ali localizada. Depois disso tenho lá estado muitas vezes. De abril a novembro de 1986, no quadro do Projeto Educação e Cultura no Meio Rural, do Programa de Educação para o Meio Rural, as professoras da escola do Limoeiro, os alunos e eu desenvolvemos uma experiência visando o aperfeiçoamento dos textos escritos pelas crianças.

O presente estudo foi organizado a partir de textos escritos pelos alunos e por pessoas da comunidade, incluídos em *Histórias do Limoeiro* (Escola, 1986), livro organizado a partir da experiência anteriormente citada, registro de observações, entrevistas não estruturadas.

As perguntas das entrevistas, feitas primeiramente com a intenção de compreender o modo de ser das crianças, da comunidade, para poder melhor me integrar e trabalhar na escola, abrangem os seguintes pontos: o que caracteriza o gaúcho do Limoeiro? Como é o trabalho que as mulheres fazem? E os homens? Por que vocês vêm à escola?

Mais tarde, me dei conta de que as respostas a tais perguntas ofereciam dados para refletir sobre a formação da identidade das pessoas que ali vivem.

Os dados estão no interior das expressões das pessoas, no seu comportamento diante da vida, do trabalho, da sociedade, da família. A linguagem falada é o veículo mediador entre o pesquisador e as pessoas com quem conversa, "revela um ao outro na sua subjetividade, e os une na medida em que um compreende o outro e a si próprio, ao compreender o mundo onde se dá o encontro. A linguagem revela, então, a objetividade do mundo rural, que é constituída nas trocas entre sujeitos: a pesquisadora e as pessoas com quem conversa" (Silva, 1985, p. 65-6). Por isso não só perguntei, mas me dispus a responder, contribuir; participação que se constituiu na síntese do que tinha na minha bagagem de conhecimentos com o que aprendi com as pessoas do Limoeiro.

O estudo resultou numa descrição que pretende refletir a experiência vivida pelas pessoas do Li-

moeiro a partir do convívio com a pesquisadora, se afastando o mais possível de ser o que Geertz (1978, p. 19) chama "nossa construção das construções de outras pessoas". Ser uma "reflexão que descreve o experimentado como foi experimentado" (Caballero, 1983, p. 75).

O Contexto

O Limoeiro é uma comunidade de trabalhadores rurais, quase todos eles descendentes de negros africanos, que para lá foram levados como escravos. Situa-se no distrito de Bacupari, do município de Palmares do Sul, no litoral norte do Rio Grande do Sul, distando, aproximadamente, 124 km de Porto Alegre. Liga-se à sede e ao município vizinho mais próximo, por meio de estrada, nem sempre transitável durante tempo chuvoso.

No Limoeiro, há três grandes fazendas onde se planta sobretudo arroz. E ao longo da estrada da Cavalhada, que atravessa a localidade, se encontram as Chácaras dos trabalhadores rurais. Segundo contam, antigamente, "os patrões quando não queriam mais um empregado, porque estava velho, davam um pedaço de terra". Hoje, não fosse "a ganância do arroz ir chegando e explorando, querendo tomar conta da estrada", o número de chácaras seria maior. Muitas foram vendidas aos fazendeiros, quase sempre por "troco mais de nada" (Silva, 1986, p. 123).

Os primeiros portugueses que se instalaram por ali, de acordo com a memória da comunidade, quando vinham tomar posse das terras doadas pelo rei de Portugal, já traziam seus escravos (Escola, 1986, p. 20), os quais há muito afastados da África e por força dos maltratos sofridos, haviam "esquecido de sua cultura" (Marques, 1985).

Todos são tios e primos. Descendem do Benjamim, negro escravo, vindo de Santa Catarina e do Gabriel, filho de uma índia. E, como Sthal (1981, p. 336-7) registrara a respeito de camponeses balcânicos, a identidade de cada um está ligada ao grupo de parentesco. Entre si, se reconhecem pelos traços físicos, como deste ou daquele ramo; o mesmo acontece com pessoas de fora que com eles tenham convívio. O parentesco os mantém numa comunidade biológica e também biográfica.

A fazenda é o ambiente onde são concebidos, nascem, crescem, vivem e morrem. Fazenda, que em nosso país, segundo Diegues Júnior (1960, p. 69-79), originada dos valores lusitanos, propriedade privada e família, foi núcleo de povoamento do território, base de desenvolvimento econômico, ambiente das relações entre raças, de "entrecruzamento de valores de cultura", e onde se estruturaram as classes sociais.

Os negros do Limoeiro são hoje, trabalhadores permanentes das fazendas ali existentes ou de outras da redondeza. O patrão, para eles, é autoridade além dos limites da sua propriedade (Silva, 1986, p. 131), significação essa que trabalhadores na mesma situa-

ção, em outras regiões, também atribuem a seus patrões (Carvalho & D'Incao, 1982, p. 63; Forman, 1979, p. 13).

A descrição

A descrição que se segue não é uma sequência de fatos, de observações e de conclusões. Muito antes de ser um trabalho acadêmico, se constituiu em trocas entre negros que ao conversar sobre sua identidade (de negros) recriavam-na, afirmavam-na, e já buscavam estratégias para torná-la reconhecida na sociedade.

Trabalhar e divertir-se

Os trabalhadores do Limoeiro consideram trabalhar um dever seja porque o serviço deve ser mantido em dia, há necessidade de ganhar dinheiro para comprar alimentos, não convém ficar ocioso, desejam produzir mais e ganhar mais.

O trabalho não é só meio de ganhar a vida, é maneira de se pôr à disposição da família, na comunidade, na fazenda. Atendem para os exemplos: os alunos da escola afirmaram que trabalhar e brincar é do que mais gostam; um menino escreveu ser uma criança feliz, porque é muito trabalhador; uma menina apresenta sua mãe, dizendo que ela gosta de trabalhar; outro menino descreve seu pai como bom motorista, pois sabe dirigir bem e dá carona quando as pessoas pedem; uma senhora diz que, como todos na comunidade, "faz semana redonda", isto é, sem dia de descanso; os homens sentem orgulho em contar que com oito, nove anos de idade, já trabalhavam ou na roça da família ou na lavoura do patrão.

As primeiras atividades de trabalho são para ajudar a mãe na manutenção do asseio da casa e no cuidado com a criação de pequenos animais. Mais tarde assumem ocupações com o cultivo de alimentos para a família.

Todos vêm de descendência de pais que já se criaram plantando. O plantar, apesar dos esforços e fadigas que acarreta, é feito com prazer. O plantar exige saber sobre o clima, os ventos, as chuvas, a terra, o modo de tratá-los, requer paciência, cuidados, espera.

Sobretudo os meninos, desde muito cedo, realizam atividades remuneradas. Há pessoas, em especial homens que por falecimento do pai, ainda crianças se tornaram arrimo de família. Os meninos, durante as férias escolares, limpam valos, replantam mudas; se souberem conduzir tratores, o seu trabalho também é utilizado em diferentes períodos do plantio e colheita. E ao concluir as quatro séries de ensino que a escola oferece, já se fazem empregar. As meninas, ao deixar a escola, vão ser cozinheiras, serviçais em casa de familiares dos fazendeiros, o que leva muitas a se deslocarem para a sede, outras cidades vizinhas ou Porto Alegre.

A fazenda é apresentada como o mais importante ponto de referência para o trabalhador e sua família. Ali, se encontra ou perde emprego, aprende a trabalhar, garante a subsistência, muitas vezes reside, busca realizar o seu ideal de homem e de mulher.

A partir da fazenda, por intermédio do patrão, se faz a ligação com o mundo exterior. São exemplos disso: o menino que para ir à escola, dependia de cavalo emprestado pelo patrão; a família cuja esposa faleceu, e coube ao patrão todas as providências dos funerais, avisar os parentes; a senhora que foi re-preendida por vizinhos e familiares, pois ao sentir o marido mal de saúde, levou-o para o hospital, sem consultar o patrão.

O patrão em relação a seus empregados se põe como empregador, chefe, mestre, benfeitor, conselheiro, podendo se tornar feroz censor, se contrariado. Deve ser obedecido, merece ser respeitado e deve ser evitado o que possa prejudicá-lo. Assim, um empregado, afastado do seu trabalho devido a doença ou outras razões, sem direitos sociais, porque nunca foram pagos os encargos da Previdência, não denuncia aquele que continua chamando de patrão. Pois a sua família trabalha para os donos daquela fazenda, por tradição desde o pai, o avô, o bisavô escravo.

A fazenda interessa ao trabalhador não apenas como fonte de emprego, também como lugar onde torna real, por sua ação direta, um produto que, diferente do da roça caseira, ultrapassa os limites da subsistência própria e da família, atinge pessoas e lugares desconhecidos. É produto que o projeta, embora clandestina e surdamente, para além da sua chácara, da fazenda onde trabalha, da sua comunidade. Sulcando a terra com o trator, lançando a semente, estudando e mantendo o nível da água na lavoura de arroz, tangendo o gado, aramando cercas, o trabalhador realiza uma obra que, no seu ponto de vista, o engrandesse. "Ali eu sou livre", dizia um senhor, no sentido de "ali eu construo", embora seja uma construção ditada por regras que ele não ajudou a estabelecer e cujo conjunto e abrangência não se lhe dão ciência ainda que vez e outra, ele se dê conta. Manifestações como as que seguem, vislumbram consciência, do que se passa: "Quem é bandeirinha, sinaliza para o avião largar o veneno, não dura muito; se não morre, fica louco"; "estão construindo mais silos, para guardar mais arroz, esperando o preço"; "quando a gente é criança, trabalha sem parar, depois a gente vai vendo que trabalha e só quem ganha é o patrão, a gente fica sempre na mesma, então começa a ter horário, a não trabalhar demais".

A fazenda, com sua lavoura de arroz, com tudo que contém e representa de uma estrutura social e econômica que se impõe ao trabalhador, configura para ele um certo tipo de vida, de alimentação, as possibilidades de ganhar e até mesmo de perder a vida, as aspirações. Aspiram, quando, meninos manobrar tratores; adultos, ter uma lavoura de arroz, na esperança de lucro. Condições de vida, de trabalho, aspirações, impostas.

As mulheres não têm o mesmo apreço pela fazenda que os homens, pois os trabalhos da fazenda, em geral, dispensam a mão-de-obra feminina, obrigando-as, muito cedo, a emigrar; o trabalho de doméstica, para o qual elas encontram emprego, é muito vigiado, além de se constituir num eterno recommençar; os trabalhos das mulheres e crianças que exigem pouco esforço físico, não são considerados trabalho.

As meninas têm a intenção de prosseguir estudos, ainda que poucas o consigam, à custa de sacrifícios, e aspiram ser professora, veterinária, até mesmo bancária ou secretária. A mãe de uma delas se perguntava "como é que as brancas vão se ver com o serviço, já que as negras não querem mais cozinhar".

As mulheres fazem as ligações da comunidade com a cidade, são mais desembaraçadas para aí se movimentar, resolver problemas. Diferentemente do homem, a mulher do Limoeiro ultrapassa os limites da chácara, da fazenda, da comunidade, não por participar de uma parcela da geração de um produto, mas devido ao fato de poder, muitas vezes timidamente, se colocar e deslocar na cidade, da mais próxima e menor, à mais distante e populosa: Palmares, Osório, Porto Alegre. O poder decidir-se na cidade, implica manejar outras formas de ver as coisas, de viver, isso parece contribuir para que as mulheres tenham aspirações mais corajosas, tendam para além dos limites da fazenda, da comunidade, sem que isso signifique abandonar o campo, pois costumam não gostar da vida na cidade. Esse comportamento das mulheres pouca diferença traz às suas vidas, já que cabe ao marido as decisões relativas à família, e ela obedece.

A fazenda ordena o trabalhar e o divertir-se do trabalhador e de sua família. As grandes festas — São Sebastião, em janeiro, festa dos brancos, dos fazendeiros; Nossa Senhora do Rosário, em maio, festa dos "morenos" e dos brancos pobres — têm sua data marcada pelos fazendeiros, em função das necessidades do trabalho na lavoura. Presentemente, uma e outra festa são de "todos", ficando resguardados papéis bem definidos: marcar a data, escolher os festeiros, organizar a festa, administrar as vendas e lucros é com os fazendeiros; limpar o salão, a igreja, o terreno, assar o churrasco é com os empregados. Durante as celebrações religiosas, no churrasco, no baile se cruzam empregados e patrões.

O divertir-se, no Limoeiro, seja participando da festa dos santos, ou dos bailes realizados no salão Flor do Sul, nos períodos de menos trabalho na lavoura, não significa ócio, atividades para encher tempo vago, distrair, desprender a atenção de alguma coisa difícil, penosa. Diversão é ali entendida como mudança de direção no curso do cotidiano, que é movimentada e motiva prazer, alegria, mesmo para aqueles que, durante a festa, desempenham funções que exigem esforço, atenção, cuidados, por exemplo, caixa, assador, porteiro. No divertimento, as pessoas se vêem liberadas da contensão que o trabalho

exige, ainda que a energia, o esforço, a atenção requeridas não sejam menos intensos.

O divertimento proporcionado pelas festas e bailes é programado, conversado, pensado, questionado, comentado. Os homens, as mulheres, as crianças constroem aquela alegria, não usufruem dela simplesmente.

No dia a dia, os momentos de relaxar não são propriamente diversões. Para as crianças, às vezes; para as mulheres, sempre, se confunde com o próprio trabalho: fazer crochê, ouvir rádio, ou olhar televisão enquanto amassa o pão. Já para os homens, com certa frequência, consiste em, após o trabalho, jogar cartas com os amigos ou ir a um armazém próximo beber cachaça e jogar.

Estudar: ler/escrever/copiar

A escola do Limoeiro é mantida pela Secretaria Municipal de Educação, com a qual as professoras se relacionam facilmente e da qual recebem, através das supervisoras, orientações administrativas e pedagógicas. Foi instalada há alguns anos, quando a localidade ainda pertencia ao município de Osório, por solicitação, pressão dos trabalhadores rurais. Aí funcionam duas turmas atendidas por diferentes professoras, uma de 1ª e 2ª séries, outra de 3ª e 4ª.

Ir à escola é um ritual por que se tem de passar, a fim de ingressar no trabalho remunerado e, por isso, embora se tenha 11, 12 anos de idade, assumir posturas de adulto. Algumas meninas, cujas famílias apóiam, especialmente as mães, vêem na escola uma possibilidade de outros horizontes, o que nem sempre se concretiza.

As crianças justificam o ir à escola pela necessidade de aprender "quanto vão ganhar" nos futuros empregos; assinar o nome, pois sabendo isso poderão ser até caminhoneiros; ler, para saber o que dizem as cartas, as faturas; escrever cartas para os parentes de outros lugares. Dizem que lá aprendem a respeitar, pedir licença, não fazer folia, não dizer nome feio, e pintar, escrever, fazer contas, ler, estudar.

Para os alunos da turma de 1ª e 2ª séries, ler e escrever é o mais importante, a seguir vem a atividade de plantar. Já para os do grupo de 3ª e 4ª a ordem é ler, plantar; escrever ocupa a última posição de longa lista. Julgam que escrever, depois que sabem juntar as letrinhas é "pela cabeça", copiando, fazendo composição, escrevendo cartas; agora "ler sozinho, entendendo é difícil", tem que "saber ler qualquer coisa, em qualquer livro". É importante lembrar que, ao final da 4ª série, eles se consideram prontos, tendo aprendido o que a escola deveria lhes ensinar.

Ênfase é dada pelas crianças ao copiar: buscam sempre um modelo a seguir, aprendem copiando. A falta do exemplo, para apoio, os atrapalha.

Comparando, as maneiras como dizem aprender a trabalhar em casa, e a estudar e a trabalhar na escola, se vê o seguinte:

Em casa, a trabalhar	Na escola, a estudar e trabalhar
— Observar o que faz e como faz a mãe, o pai, a tia, o amigo.	— Observa o que faz e como faz a professora.
— Ajuda a fazer.	— Repete o que a professora fez.
— Faz sozinho, sendo observado.	— Faz sozinho, sendo observado.
— Vai recebendo tarefas das mais simples às mais complexas.	— Vai recebendo tarefas simples que pouco a pouco vão crescendo em complexidade, mas não muito.
— Aceita as dificuldades, o sacrifício.	— Reclama contra as dificuldades, o sacrifício, abertamente.

A escola aparece mais como divertimento, no sentido anteriormente explicitado, do que como trabalho. As obrigações e as exigências ali são menos rígidas do que no trabalho, seja na própria casa ou na do patrão. Ela é uma passagem, até certo ponto agradável e não demasiadamente penosa (os índices de aprovação da escola do Limoeiro, nos últimos anos, estão em torno dos 80%) da vida familiar para a vida do trabalho remunerado. Ela não contraria, ao contrário, reforça a identidade imputada pela estrutura patriarcal-paternalista-capitalista da fazenda. E assim sendo, ela não trata das contradições em que vivem esses pequenos proprietários-trabalhadores rurais negros, que se dizem morenos.

Dizer-se negro

Os negros do Limoeiro se sabem negros. No recinto da casa familiar, podem até se tratar de negros, mas fora se dizem e consentem ser tratados de morenos. A denominação moreno é aceita com constrangimento tanto pelo que diz como pelo que ouve, já que é ambígua e por isso mesmo preconceituosa, além de mostrar que os traços físicos são reveladores da identidade étnica que se quer escamotear.

Há pessoas, no Limoeiro, que afirmam ter a escola acabado com as divergências entre negros e brancos. Antigamente, se um branco entrasse no salão dos "morenos", os pais retiravam as filhas, e os negros não ultrapassavam a porta do salão dos brancos. Hoje, dançam juntos, são amigos. Uma senhora, impedida na juventude, de casar com o namorado branco, "porque o cabelo dela era duro", afirma com segurança que "essa história de negro e branco acabou, hoje, só o dinheiro separa". Entretanto, alguém contava que num baile, recentemente, na sede do distrito onde se localiza o Limoeiro, um branco reclamava do "cheiro dos negros".

Os negros do Limoeiro não se dizem negros e não têm presente, ou negam, sua origem africana. Na escola, uma menina ao ver fotografia de mocinhas de uma aldeia da Costa do Marfim, reagiu com violência: "Eu não tenho nada com essa gente, eu não tenho nada com africano". Um menino, ao se comentar a beleza das moças da foto, acrescentava: "Mas, tem negro que é feio. Credo!".

Certa ocasião, conversando sobre a formação do povo gaúcho, os alunos não incluíram os negros africanos. Ao se perguntar por que todos nós, na sala, tínhamos a pele negra, responderam ser devido a nossa descendência dos escravos.

A presença da fazenda enquanto estrutura social e econômica na consciência dos negros do Limoeiro é tão forte, que estes não se percebem como descendentes de um tronco étnico, mas de uma categoria econômica, de pessoas inteiramente sujeitas, transformadas em objetos, animais. Que pessoas não se envergonhariam de não descender de pessoas, mas de objetos, de animais?

As crianças ao se aceitarem descendentes de africanos, passam a se interessar por histórias de africanos.

A lembrança da escravidão, embora silenciada, está presente no dia a dia: na submissão ao patrão, no trabalhar sem parar, no dar o melhor de si para outros viverem bem, enquanto ele, trabalhador, vive mal. "Trabalhei, como um escravo, só não apanhei", narrava um senhor de mais de 70 anos. Histórias daquele tempo, ninguém quer lembrar. Só dizem "negro era que nem animal, era horrível" e mudam de assunto. Ou se chegam a contar, os sacrifícios e torturas dos escravos são evidentes, como na história das Tochas de Fogo (Escola, 1986, p. 17-8) que mostra como até mesmo depois de mortos eram destinados para servir, proteger o senhor.

Recusar-se a falar sobre esse tempo passado-presente não está revelando que a dor da escravidão está viva, as chagas sangrando? A maneira mais simples de aliviar tanta desgraça não tem sido esquecê-la ou fingir que foi esquecida? Marca atual do tempo da escravatura, não será a desunião, que dizem existir entre amigos e parentes que se criaram juntos? Não será isso, ainda, fruto de estratégias destinadas a manter os negros enfraquecidos, enquanto grupo?

E a lembrança da África? Esta parece ter ficado adormecida. Mas não estará presente na força que tem a unidade familiar e os parentes? Na compreensão do trabalho como direção de vida? Na religiosidade, apesar da ausência de igreja e de terreiro, na comunidade?

Conclusões

A descrição contém a compreensão que tiveram a respeito da formação da identidade e da socialização dos negros trabalhadores do Limoeiro, estes e a pesquisadora, enquanto conversaram sobre isso. Tal compreensão não está concluída, ela é feita e refeita na convivência, no dia a dia, pela vida afora.

A leitura da descrição faz perceber que a formação da identidade-socialização dos negros do Limoeiro tem-se feito, principalmente, através do trabalho, para o qual são iniciados na família, recebem reforço na escola, e cuja aprendizagem vão completando, ao longo da vida, como empregados de uma fazenda, no caso dos homens, ou a ela direta ou indiretamente

vinculadas, no caso das mulheres. Trabalho e seu complemento, diversão.

Tanto a identidade econômico-social — trabalhador — quanto a étnica — negro — se põem como identidades de seres humanos oprimidos, espezinhados, que não têm manifestado, abertamente, atitudes visando reverter a situação.

A fazenda, enquanto organização econômica e social, ponte ligando-os com a sociedade mais ampla, estabelece o horizonte em que têm sua identidade formada, são socializados.

O motivo que os impulsiona para formação da identidade, parece ser o de negar ou de esquecer que descendem de escravos, pessoas transformadas em meros instrumentos de produção. O fato de não se dizer negro é mais profundo do que o simples escamoteamento da cor da pele e dos traços físicos, é tentativa de esconder que descendem de pessoas que a sociedade considera não-humanas. O "moreno", produto da miscigenação que segundo Nixon (1986) nada mais é do que "miragem psicológica", estaria salvando-os da não-humanização, por conter em si o humano para a sociedade, o branco.

Ao tentar se humanizar, os negros que não se dizem negros, se desumanizam. Para retomar em suas mãos a direção humana da sua identidade, não basta ter consciência de que vivem cobertos por uma que lhe foi outorgada. É preciso assumir a dor dilacerante de ter sido, e ser ainda escravo e exilado, objeto usado e jogado, e se dispor, com todos os negros, a cavocar a margem brasileira do fosso que nos separa dos avós africanos escravizados e dos irmãos que lá na África estão. Cavocar e cultivar; quanto mais próximos estivermos do fundo do fosso, lugar onde as terras de uma margem e outra contiuram se comunicando, mais humanamente negros seremos. E,

em se tratando de negros trabalhadores, a sua humanização se dará, simultaneamente, enquanto descendentes de uma etnia e pertencentes a uma classe social, conseqüentemente negros e trabalhadores. Assim, se humanizarão, com eles, os fazendeiros, integrantes de grupo único de classe social oposta que lhe faz oposição, como brancos e como patrões.

Enegrecer o mundo, eis nosso motivo. Enegrecer, não como antônimo de embranquecer, portanto, não para absorver o branco.

Enegrecer, maneira própria de os negros se porerem no mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer, face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser cada um o que é.

A convivência entre os irmãos de destino, a pesquisadora e as pessoas do Limoeiro, que possibilitou o surgimento deste trabalho, foi um esforço de enegrecimento mútuo, uma capinada, ainda leve, na margem do fosso. Esperamos que os negros que lerem este estudo se integrem ao nosso grupo, nessa capina, e também os brancos. Estes, não como solidários, mas como pessoas que também estão cultivando a sua identidade própria.

Os que se valem de métodos mais formais para fazer ciência, talvez estranhem a forma de expressão deste estudo. A eles, quero explicar que no fazer e refazer de trabalhos a respeito da formação do negro como negro, vou buscando com os sujeitos da pesquisa e com a comunidade científica, a melhor maneira de investigar a questão.

Concluindo: espero que o estudo possa oferecer algum elemento que contribua para melhor compreensão da formação da identidade-socialização dos negros e dos trabalhadores rurais assalariados permanentes, no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABALLERO, H.A.M.S. *Los caminos de la individuación*. Buenos Aires, Centro de Investigación y Acción Educativa, 1983.
- CARVALHO, A.V. de & D'INCAO, M. da C. org. *A reforma agrária — significado e viabilidade*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- DUSSEL, H. Racismo, América Latina Negra e teologia da libertação. *Revista de Cultura Vozes*, 76(7):5-24, set., 1972.
- ESCOLA Municipal de 1º Grau Incompleto Cândido de Osório da Rocha. *Histórias do Limoeiro*. Limoeiro, 1986.
- FERNANDES, F. *A questão negra e a sua dimensão social*. São Paulo, 1984. (Palestra proferida no curso de Aprofundamento da Realidade do Negro no Brasil, promovido pelos Agentes de Pastoral Negros)
- FIORI, E.M. *De la educación liberadora*. Panamá, II Seminário da FUCAP, 1971 (mimeo)
- _____. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11(1):3-10, jan./jun. 1986.
- FORMAN, S. *Camponeses: sua participação no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- EGERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- LUIZ, M. do C. et al. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (31):69-72, dez. 1979.
- MARQUES, M.E.B. *Minha comunidade*. (Texto escrito durante o Curso de Capacitação para Professores Leigos, realizado em Santo Antônio da Patrulha, em janeiro de 1985)
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard, 1945.
- MIRA, J.M.L. *A evangelização do negro no período colonial brasileiro*. São Paulo, Loyola, 1983.
- MOURA, C. *Brasil; raízes do protesto negro*. São Paulo, Global, 1983.
- NIXON, I. *Miscigenação e equalização; mito ou realidade?* Salvador, Bahia, 1986. (Apresentado no XII Conferência anual, Internacional sobre Educação na National Association of Black Workers, em agosto, 1986, em Salvador)
- SILVA, P.B.G. e. Pesquisando como se dá a educação do trabalhador rural. In: Associação de Escolas Superiores de Formação Profissionais do Ensino. *Anais do IV Encontro de Pesquisadores em Educação*. Curitiba, 1986a.
- _____. *Formação do Negro como Negro*. Santa Cruz do Sul, 1986a. (Apresentação no I Seminário sobre Cultura Afro-Brasileiro do Vale do Rio Pardo, em Santa Cruz do Sul, em março de 1986).
- _____. A educação no Limoeiro, uma comunidade de trabalhadores rurais negros. *Educação*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica, 9(11):121-132, 1986b.
- SOUZA, N.S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- STHAL, P.H. El si mismo y los otros — algunos ejemplos balcanicos. In: LEVI-STRAUSS, org. *La Identidad*. Barcelona, Petrel, 1981.

DEBATE

RELATO E AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS — MESAS I E II

- ADÉLIA AZEVEDO DOS SANTOS — Escola Municipal Barão de Macaúbas — RJ
• ALOIZIO RODRIGUES DA SILVA — Centro de Estudos Comunitário-Cultural Afro-Brasileiro — Taubaté — SP • ARANY SANTANA NEVES SANTOS — Secretaria da Educação e Cultura da Bahia • GEVANILDA GOMES DOS SANTOS — Grupo Negro da PUC-SP • JOÃO JORGE SANTOS RODRIGUES — Fundação Gregório de Matos e Grupo Cultural Olodum — Salvador — BA • KÁTIA DE MELO E SILVA — Grupo Cultural Olodum — Salvador — BA • LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES — Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro FAE/MEC — MG • LIGIA COSTA LEITE — Centro Integrado de Educação Pública — CIEP — Rio de Janeiro — RJ
• MARIA DE FÁTIMA VIANA — Associação Cultural Zumbi — Maceió — AL
• MARIA DE LOURDES TEODORO — Universidade de Brasília — DF • RICARDO DIAS — Grupo Quilombo de Osasco — SP

LUIZ ALBERTO: Na pesquisa que desenvolvi, tive grande dificuldade em registrar dentro da escola conteúdos sobre o patrimônio cultural negro. Nas escolas pesquisadas, encontrei apenas alguns rudimentos, além disso, os conteúdos eram ministrados de forma episódica. Discutia-se a questão racial, havia palestras, semanas culturais, mas, esporadicamente. A questão, então, é como organizar esse patrimônio cultural de forma a transformá-lo em conteúdo escolarizável para a criança de 1.^a a 4.^a série. A Sílvia tocou num ponto importante — a articulação da escola com as agências produtoras de cultura negra. Defendo a idéia de que a escola tem que se articular com essas agências e com instituições preocupadas em organizar o patrimônio cultural negro, a fim de que esse patrimônio passe a fazer parte do seu cotidiano. Agora que ouvi o relato dessas experiências alternativas que estão ocorrendo, me pergunto: será que para se modificar alguma coisa dentro do sistema de ensino temos que continuar desenvolvendo experiências alternativas? Faço esta pergunta, principal-

mente para os colegas de São Paulo, que já contam com o Conselho da Comunidade Negra e, também, para a Adélia do Rio que, como diretora, trabalhou com esta perspectiva na sua escola.

ADÉLIA: Penso que temos condições para alterar o currículo oficial, sim, mas com muita dificuldade, através de uma luta muito séria. O trabalho que consegui realizar é alternativo, porque pouquíssimas pessoas ligadas ao sistema vão à minha escola subsidiar a iniciativa, ou sequer, ver o que está ocorrendo. Além disso, no Rio de Janeiro, o Projeto Zumbi dos Palmares da Secretaria de Cultura permite que esse trabalho seja desenvolvido em qualquer escola do Município, a nível de 1.^a a 8.^a série. Entretanto, penso que essa iniciativa não pode ser específica ao sistema. O Movimento Negro deve estar presente, porque na medida em que deixarmos esta tarefa por conta do sistema, este irá desenvolvê-la da forma

1 Ver comunicação: "Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras", p. 27.

que lhe for mais conveniente. No Rio de Janeiro, com a vitória do PDT, que tem como um dos pontos do seu programa a questão do negro, o Movimento foi convidado pela Secretaria da Educação a colaborar na elaboração de um documento básico. Entretanto, à medida que o Movimento se afastou houve um desvirtuamento da proposta e o sistema a encaminhou a seu modo. Durante um período de dois anos passou a ser uma grande festa da *Broadway* trabalhar com o Projeto Zumbi dos Palmares. Posteriormente, foram retomados os objetivos iniciais. Penso que os movimentos têm que estar articulados, têm que ter uma posição firmada a respeito. Não podemos deixar o sistema ditar as normas, ao contrário, ele deve ir ao encontro do que queremos.

RICARDO: Em São Paulo, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra tem diversas comissões, e uma delas é a Comissão de Educação, que instituiu um grupo de participação e orientação junto à Secretaria da Educação. Essa Comissão tem, justamente, por objetivo discutir o currículo. Há, então, um trabalho constante do Conselho junto à Secretaria da Educação.

MARIA DE LOURDES: A minha pergunta é dirigida à Sílvia, à Kátia e ao Raimundo. Como é que vocês, que vêm desenvolvendo esse trabalho de educação informal, que valoriza a identidade da criança negra, que facilita a sua socialização, as relações entre negros e entre negros e brancos, vêm este projeto de introdução da História da África, ou História do Negro no Brasil, ou da Cultura Afro-Brasileira nos currículos? Pois me parece que essa é uma possibilidade positiva de trabalho, eu não acredito em outra. Entretanto, diante do que ouvimos, pedir para os professores ensinarem esses conteúdos, é como pedir para o diabo rezar missa. Haverá sempre um enfoque folclorizante.

KÁTIA: Participei do processo de incorporação dessa disciplina na Bahia, como membro de uma comissão paritária, representando entidades negras, mas depois perdi o fio da meada, o contato. Da minha parte posso dizer que fomos muito mal contactados e não ficamos sabendo como as coisas se passaram. Apenas nos chamaram para nos comunicar que a Universidade da Bahia iria ministrar um curso de extensão e, também, um curso de especialização para pessoas que já possuíam o nível superior. Vejo tudo isso com preocupação, porque o professor tem que estar bem preparado, e eu não sei qual é o compromisso que esses professores têm com o Movimento Negro. Com exceção de duas escolas, parece que o pessoal não está devidamente informado sobre as questões do Movimento Negro. Numa das últimas reuniões de que participei, ficou acertado que o pessoal do Movimento iria ter a função de vigiar para que a disciplina fosse implantada, pois como ela é optativa, a nossa tarefa seria a de lutar junto às escolas para que isso se concretizasse. Na minha opinião, entretanto, não temos condições de realizar esse trabalho junto à rede estadual e municipal de ensino da Bahia. Essa tarefa cabe à Secretaria da Educação. Mas, de qualquer modo, estou afastada deste pro-



cesso e não sei como ele está se desenrolando, por isso estou na expectativa de que a comunicação da Arany² me tire muitas dessas dúvidas.

ARANY: A implantação da disciplina na Bahia se constituiu num longo processo que vem desde 1974. Essas experiências alternativas serviram para sensibilizar a população e exerceram uma certa pressão junto aos órgãos competentes o que fez, também, com que os alunos e professores se conscientizassem desta questão. Foi, sobretudo, uma conquista das entidades negras. O despreparo do professor é uma realidade. Temos constatado no curso de especialização que há um desconhecimento muito grande sobre a História da África por parte dos professores da área de História. Justamente por isso, foi oferecido, também, um curso paralelo de extensão, que tem tido um efeito muito mais positivo porque os seus alunos, em geral, são militantes que já vêm atuando na comunidade desde 1974. Mas, de qualquer modo, foi uma conquista a introdução da disciplina no currículo, mesmo de forma opcional. Certa-

² Ver comunicação: "Inclusão da disciplina 'Introdução aos Estudos Africanos' no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º grau da Bahia", p.69.

mente, isso não vai resolver os problemas. Mas a Bahia tem um Movimento Negro atuante, que está constantemente invadindo as escolas, pressionando, e nenhum professor ou aluno pode negar essa realidade. Na Bahia se vive esta situação, não adianta querer esconder, as pessoas freqüentam as casas de santo para jogar búzios, usam roupa branca, fitinha. Dizem que é folclore mas, no fundo, todos estão muito impregnados da cultura africana. Então, mais do que a experiência do currículo, existe esse compromisso de todos nós militantes.

LIGIA: Dirijo uma escola de meninos de rua no CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) do Sambódromo — RJ, pois com a vitória do governador Leonel Brizola, houve a possibilidade de se criarem escolas deste tipo. Mas eu discordo da Adélia, porque acho que a abertura para se fazer um trabalho deste tipo não se deve exclusivamente à política, ao partido que está no poder.

ADÉLIA: Fui mal interpretada: disse que a abertura para se colocar esta matéria no currículo foi dada naquele governo, sim. Tenho 18 anos de magistério e todas as vezes que eu falava sobre este assunto na sala de aula era de forma clandestina. Portanto, ninguém pode desconhecer que nesses quatro anos houve uma abertura para determinados assuntos, antes, problemáticos. Agora, se nós não aproveitarmos a oportunidade não é problema do governo. É uma questão de nós, militantes dos diferentes movimentos sociais, sabermos trabalhar, até mesmo quando somos usados. Essa possibilidade de se discutir a questão racial nas escolas não foi um prêmio do governo Leonel Brizola ou do PDT. Foi uma conquista do Movimento Negro que vivia brigando por isso há muito tempo. Nunca tivemos o direito de falar abertamente sobre este tema dentro da escola. Isso, acontecia, às vezes, quando nos deparávamos com uma diretora mais sensível; mas hoje, está instituído a nível de programa da Secretaria Municipal de Cultura. Aqui em São Paulo, também, não podemos deixar de reconhecer que foi o governo Montoro, o PMDB, que possibilitou determinadas aberturas. Essa abertura não ocorreu apenas no Rio de Janeiro, mas em São Paulo, na Bahia. Além disso, a Lei 5.692, apesar de descaracterizar a educação, possibilitou uma certa abertura. Foi com base na Lei 5.692 que fundamentei a proposta que passou no Conselho Estadual de Educação. Obviamente este é um processo que está se iniciando e não se expandiu para todas as escolas, mas eu penso que daqui para frente outras escolas irão aderir.

JOÃO JORGE: As colocações do pessoal da mesa refletem a possibilidade do Movimento Negro responder aos problemas na área da Educação. Todos os que falaram apresentaram uma resposta a um tipo de educação vigente no Brasil, a uma escola colonizada, racista, responsável, inclusive, pela sua formação. Muitos perguntam como fazer com que essas experiências sejam incorporadas ao sistema oficial de ensino. No caso da Bahia, onde acompanhei o processo de implantação da disciplina Estudos Africanos, ainda enfrentamos muitos obstáculos. A dis-

ciplina é optativa e isso é bastante problemático: os professores não têm a obrigação de aceitá-la e depois de dois anos ela pode ser retirada do currículo. Por ocasião da sua implantação, enfrentamos vários problemas. Por exemplo, não havia verba para traduzir livros e não há possibilidade de se trabalhar com o material colonizado que temos. Nesse sentido, esse trabalho alternativo torna-se importante porque representa a continuidade de uma necessidade que não foi suprida ainda. Enquanto o pessoal do Maranhão, da Bahia, de Alagoas e de todos os demais estados continuarem com essas iniciativas é um sinal evidente que ainda não conseguimos conciliar os nossos interesses com os interesses dos representantes do estado. Algumas das experiências relatadas pelos participantes da mesa foram muito ricas por nos apresentarem um espelho de uma realidade que tem que ser modificada. Mas tem que ser uma conquista paulatina, através de etapas. Entretanto, não podemos deixar de apontar os erros, como fez a Adélia, porque há erros, e apontá-los se constituirá num caminho rico e fértil para o Movimento Negro. Nós estamos de parabéns pela mesa, e acho que todos que assistimos a esta apresentação devemos levar para os nossos estados, para as nossas agremiações, essa possibilidade de reflexão.

MARIA DE FÁTIMA: Todas essas colocações apontam para a necessidade de propostas concretas no que diz respeito à educação básica no país e à elaboração do livro didático. A minha sugestão é que se forme uma equipe que possa sistematizar, do ponto de vista teórico e prático, sugestões para as autoridades competentes. Penso que os presentes neste Seminário devem se pronunciar através de um documento a ser encaminhado, pelo Movimento Negro de cada estado aqui presente, às Secretarias de Educação e Cultura e, também, ao Ministério da Educação e Cultura.

ALOIZIO: Gevanilda, na medida em que você coloca que a única participação da PUC em relação ao Grupo Negro é a possibilidade de vocês usarem o espaço físico da Universidade, gostaria de saber se a diretoria da PUC não impôs nenhuma condição para que fosse utilizado o nome Grupo Negro da PUC, pois através dele há uma vinculação.

GEVANILDA: A Universidade nunca nos interpelou a este respeito, talvez pelo caráter do trabalho que desempenhamos. O nome Grupo Negro da PUC se deve, sobretudo, à localização, ao espaço físico que utilizamos, pois, inclusive, elementos de fora da Universidade integram o grupo. Temos autonomia total no nosso trabalho e a Universidade tem conhecimento das atividades que desenvolvemos em conjunto com o Movimento Negro. Penso que isto ocorre devido a atual perspectiva da Igreja em relação ao oprimido, ao negro. E nós aproveitamos esta brecha. Na medida do possível nós estaremos caminhando e fazendo com que eles nos dêem todo apoio material para as nossas atividades. Atualmente, estamos lutando pela institucionalização do Centro de Estudos, porque, do ponto de vista moral, este espaço não nos pode ser negado.

POSFÁCIO

Em busca de um conceito mais negro que o pardo

*Senhora gramática
perdoai os meus pecados gramaticais
Se não perdoardes
Senhora
eu errarei mais*

(Solano Trindade)

Coisas do iluminismo francês. A razão produz ciência, ou vice-versa, não importa. Importa a crença: ciência é verdade. Levando-se em conta ou não, o contexto histórico, a tendência, a visão, a perspectiva, o quem, o alguém, o para quem, o vivido, o intuído... Ciência é verdade. E mais: o meio para se atingir o saber, a ciência, a verdade e a educação, isto é, a educação formal e institucional, a escola.

Parodiando o poeta, que nos perdoe a escola e a sua ditadura de acertos, supostamente científicos, nós preferimos o exercício do erro.

O exercício do erro é o objetivo último dos escritos deste Caderno. A reflexão sobre a questão educacional do negro no Brasil leva-nos a questionar "verdades". Erramos, propositalmente erramos, quando argumentamos que dois e dois deveriam ser quatro, mas às vezes não são, pois entendemos que entre a operação e o resultado se interpõe a ideologia do matemático, e daí falar-se da isenção da análise feita sob a "frieza" dos dados estatísticos, torna-se um conceito muito relativo. Dois e dois podem ser três ou cinco, ou quatro. Existe a leitura e a outra leitura proposta neste Caderno. Erramos ao insistirmos em colocar pingos nos "is", quando aparentemente já estão pingados. Porém, parece-nos que quando contestamos o didático que adjetiva o livro, estamos também falando que o b-a-bá não é aprendizado assim tão mecânico e que os "is" não estão assim tão sagradamente pingados, ou ainda melhor, que para bom entendedor pingo (ou falta de pingo) é letra. Erramos ao afirmar que Pedro Álvares Cabral não descobriu o Brasil e que a Princesa Isabel não nos deu a liberdade. Erramos quando trazemos à cena os mocambos, os guetos, as favelas, contrapondo-nos ao conceito do Brasil ordem e progresso, o Brasil do todo pelo social. Erramos quando percebemos que a educação, para as crianças negras, não é um aprendizado pelo prazer, ao contrário, trata-se do aprendizado pela dor. A dor de perceber-se discriminada, estigmatizada, inidentificada. Erramos mais, erramos sempre. Diante da ditadura dos acertos, democraticamente, erramos. Erramos, inclusive, contra a democracia, aquela dita racial, que denunciemos como falácia.

Por entre esta densa nuvem de "verdades", insistimos em trilhar pelo caminho dos erros em busca de uma identidade, em busca de um conceito de negro, muito mais consistente que o pardo, o sem cor. Aqui a desobediência tem cor, e ela é negra.

Segundo Luiz Carlos Maciel "o erro é um momento de verdade, como quer a dialética", portanto, se bem que por outras vias, nosso compromisso também é com a verdade e entendemos que é chegado o momento.

Se estamos equivocados, perdoem-nos, mas erraremos mais.

*Percy da Silva
Do Grupo de Trabalho para Assuntos
Afro-Brasileiros da Secretaria
de Estado de Educação de São Paulo*

AGENDA

PARTICIPANTES

ADÉLIA SANTOS

Rua Padre Januário, 220 — Inhaúma
20761 RIO DE JANEIRO RJ

ADEMIL LOPES

Rua João Cozza, 80 — Botafogo
13560 SÃO CARLOS SP

ALOÍZIO RODRIGUES DA SILVA

Centro de Estudos Comunitário-Cultural Afro-Brasileiro
Rua Prof. Juvenal da Costa e Silva, 397
Jd. Maria Augusta
12080 TAUBATÉ SP

ANA CÉLIA DA SILVA

Caixa Postal 6423
40000 SALVADOR BA

ARANY SANTANA NEVES SANTOS

Av. Cardeal da Silva, 155 (Ed. Cardeal) apto. 408
Federação
40000 SALVADOR BA

ARGEMIRO RODRIGUES

Movimento de Integração Social
Rua Luiz Góes, nº 74 casa 6
04043 SÃO PAULO SP

CARLOS A. HASENBALG

Centro de Estudos Afro-Asiáticos
Rua da Assembléia, 10 sala 501
20011 RIO DE JANEIRO RJ

CARLOS ALVES MOURA

Setor Bancário Norte
Ed. Central Brasília 5º andar
70300 BRASÍLIA DF

CASIMIRO PASCHOAL DA SILVA

Rua Angelino Faralli, 102
13560 SÃO CARLOS SP

ESMERALDA VAILATI NEGRÃO

Fundação Carlos Chagas
Av. Professor Francisco Morato, 1565
05513 SÃO PAULO SP

FÚLVIA ROSEMBERG

Fundação Carlos Chagas
Av. Professor Francisco Morato, 1565
05513 SÃO PAULO SP

GEVANILDA GOMES DOS SANTOS

Rua Oliveira Mello, 1121 — Ipiranga
04278 SÃO PAULO SP

HELENA THEODORO LOPES

Rua Delfina, 42 apto. 102 — Tijuca
20511 RIO DE JANEIRO RJ

HENRIQUE CUNHA JÚNIOR

Escola de Engenharia de São Carlos/USP
13560 SÃO CARLOS SP

IDELSUITA RABELO PAIXÃO

Povoado do Mimbó
64400 AMARANTE PI

IRENE MARIA F. BARBOSA

Rua Barão de Itapura, 2392
13075 CAMPINAS SP

ISMAEL ANTONIO FREIRE

Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada
Rua Madre Saint Bernard, 770 — Jd. Paraíso
13560 SÃO CARLOS SP

JERUSE MARIA ROMÃO

Rua Capitão Anaxágoras Ayres Neto, 52 — Estreito
88070 FLORIANÓPOLIS SC

JOÃO BAPTISTA BORGES PEREIRA

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo (Diretoria)
Caixa Postal 8105
05508 SÃO PAULO SP

JOEL RUFINO DOS SANTOS

Praia do Botafogo nº 114 apto. 703
22250 RIO DE JANEIRO RJ

KÁTIA DE MELO E SILVA

Grupo Cultural Olodum
Pça. José de Alencar, 9 — 1º andar — Pelourinho
40000 SALVADOR BA

LUIZ ALBERTO DE OLIVEIRA GONÇALVES

Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro
Av. Amazonas, 5855 — Gameleira
30530 BELO HORIZONTE MG

LYDIA GARCIA BEZERRA DE MELLO

Centro de Estudos Afro-Brasileiro — CEAB
Edifício Brasília — Radio Center W 3 Norte
lojas 19/20
70719 BRASÍLIA DF

MANOEL DE ALMEIDA CRUZ
Núcleo Cultural Afro-Brasileiro
Av. Sete de Setembro, 1809 — Trecho da Vitória
40520 SALVADOR BA

MARIA JOSÉ DE SOUZA
Caixa Postal 374
37700 POÇOS DE CALDAS MG

MARIA DE LOURDES TEODORO
HIGN, Q 715 Bloco A C 30
70770 BRASÍLIA DF

MIGUEL WADY CHAIA
Fundação SEADE/DIEESE
Av. Casper Líbero, 464
01033 SÃO PAULO SP

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA
Rua Liberdade, 282 apto. 103
90410 PORTO ALEGRE RS

RACHEL DE OLIVEIRA
Rua Abutuí, 66
04810 SÃO PAULO SP

RAIMUNDO GONÇALVES
Rua Cajueiro, 17 — Itapuã
41600 SALVADOR BA

REGINA PAHIM PINTO
Fundação Carlos Chagas
Av. Professor Francisco Morato, 1565
05513 SÃO PAULO SP

RICARDO DIAS
Grupo Quilombo de Osasco
Av. Hildebrando de Lima, 1472 — Jd. Quitauna
06190 OSASCO SP

SILVIA CRISTINA COSTA LEITE
Rua Senador João Pedro, 285 — Fabril
65025 SÃO LUÍS MA

TEREZA CRISTINA N. ARAÚJO
Av. Rui Barbosa, 664/702 Flamengo
22250 RIO DE JANEIRO RJ

VANDA MARIA DE SOUZA FERREIRA
Estrada Velha de Pavuna, 4539 Bl. 14/103
Inhauma
20761 RIO DE JANEIRO RJ

VERA REGINA SANTOS TRIUMPHO
Rua Tijuca, 346 — Bairro Medianeira
90630 PORTO ALEGRE RS

ZÉLIA AMADOR DE DEUS
Av. Governador José Malcher, 960/501
66000 BELÉM PA

ZEZITO DE ARAÚJO
Av. Pres. Agostinho da Silva Neves, 78 — Poço
57030 MACEIÓ AL

INSTITUIÇÕES, ENTIDADES OU GRUPOS PARTICIPANTES, CONTATADOS E MENCIONADOS

ASSOCIAÇÃO CULTURAL ZUMBI
Rua do Imperador, 397 — Centro
57000 MACEIÓ AL

BLOCO CARNAVALESCO ILÉ AIYÊ
Rua do Curuzu, 233 — Liberdade
40000 SALVADOR BA

CENTRO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA
CONGADA
Rua Madre de Saint Bernard, 770 — Jd. Paraíso
13560 SÃO CARLOS SP

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO
Rua dos Guaranis, s/nº — Baré João Paulo
Caixa Postal nº 430
65000 SÃO LUÍS MA

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS
Rua da Assembléia, 10 sala 501
20011 RIO DE JANEIRO RJ

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
Rua Carangola, 288 sub-solo sl. 645
30350 BELO HORIZONTE MG

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
Ed. Brasília Rádio Center W 3 Norte
lojas 19/20
70719 BRASÍLIA DF

CENTRO DE ESTUDOS COMUNITÁRIO-
CULTURAL AFRO-BRASILEIRO
Rua Prof. Juvenal da Costa e Silva, 397
Jd. Maria Augusta
12080 TAUBATÉ SP

CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO
DO PARÁ
Caixa Postal 947
66000 BELÉM PA

CENTRO DE ESTUDOS RURAIS E URBANOS
Caixa Postal 8105
01000 SÃO PAULO SP

CHICO REI CLUBE
Av. Francisco Jesualdi, 84 — Jd. Novo Mundo
Caixa Postal 237
37700 POÇOS DE CALDAS MG

COMISSÃO DE MULHERES NEGRAS

Conselho da Condição Feminina
Rua Estados Unidos, 346
01427 SÃO PAULO SP

CONSELHO DAS ENTIDADES NEGRAS DA BAHIA

Caixa Postal 7470 — Itapuã
40000 SALVADOR BA

CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DOS DIREITOS DO NEGRO — RJ

Rua Afonso Cavalcanti, 455/13º sala 1344
Cidade Nova
20211 RIO DE JANEIRO RJ

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO

CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO — CNPq
Edifício CNPq, Av. W 3 Norte — Q/50713
70740 BRASÍLIA DF

CONSELHO DE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NEGRA

Rua Antonio de Godoy, 122 — 11º andar
01034 SÃO PAULO SP

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR — CAPES

Ministério da Educação Anexo 1 4º andar
70047 BRASÍLIA DF

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513 SÃO PAULO SP

FUNDAÇÃO EDUCAR

Rua Araújo, 124 — Vila Buarque
01220 SÃO PAULO SP

FUNDAÇÃO FORD

Praia do Flamengo, 100 — 12º andar
22210 RIO DE JANEIRO RJ

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE

Depto. de Disseminação de Informações
Rua Visconde de Niterói, 1246 Bl. A 6º andar
20941 RIO DE JANEIRO RJ

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Av. 17 de Agosto, 2187 — Casa Forte
52061 RECIFE PE

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS — SEADE

Av. Cásper Líbero, 464
01033 SÃO PAULO SP

GRUPO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Via Washington Luiz, km 235
Caixa Postal 676
13560 SÃO CARLOS SP

GRUPO CULTURAL OLODUM

Pça. José de Alencar, nº 9 1º andar — Pelourinho
40000 SALVADOR BA

GRUPO NEGRO DA PUC/SP

Rua Ministro de Godoy, 960 — Perdizes
05015 SÃO PAULO SP

GRUPO QUILOMBO DE OSASCO

Av. Hildebrando de Lima, 1472 — Jd. Quitauna
06190 OSASCO SP

GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS AFRO-BRASILEIROS

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Pça. da República, 53 sala 46
01045 SÃO PAULO SP

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO-IBEAC

Av. Dr. Arnaldo, 2083
01255 SÃO PAULO SP

INSTITUTO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Rua Machado de Assis, 112
18100 SOROCABA SP

INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO

Av. Amazonas, 5855 — Gameleira
30530 BELO HORIZONTE MG

INSTITUTO SERGIPANO DE PESQUISAS DA CULTURA POPULAR E NEGRA

Rua Mato Grosso, 677
49000 ARACAJÚ SE

MOVIMENTO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

Rua Luiz Gois, 74 casa 6
04043 SÃO PAULO SP

NÚCLEO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

Av. Sete de Setembro, 1809 — Trecho da Vitória
40520 SALVADOR BA

NÚCLEO CULTURAL NIGER-OKAN

Rua Xangô, 54 — Itapuã
41600 SALVADOR BA

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS

Universidade Estadual de Londrina
Caixa Postal 6001
86100 LONDRINA PR

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS

Caixa Postal 3241
88000 FLORIANÓPOLIS SC

PROJETO ZUMBI DOS PALMARES

Rua Afonso Cavalcanti, 455 2º andar —
Cidade Nova
20211 RIO DE JANEIRO RJ