

Cadernos ⁷ **PENESB**

População Negra e Educação Escolar

Iolanda de Oliveira e Ahyas Siss (orgs.)



CADERNOS PENESB

Do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
Faculdade de Educação – UFF

n. 7, novembro de 2006

**POPULAÇÃO NEGRA
E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

ISSN 1980-4423

Cadernos Penesb	Niterói	n. 7	p. 1 - 320	novembro 2006
----------------------------	----------------	-------------	-------------------	--------------------------

Copyright©by Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB

Direitos desta edição reservados à Quartet e à EdUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense – Rua Miguel de Frias, 9 – anexo – sobreloja – Icaraí – CEP 24220-000 Niterói, RJ – Brasil – <http://server.propp.uff.br/eduff> – E-mail: eduff@vm.uff.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa das Editoras.

Revisão: Jorge Maurilio
Editoração eletrônica: Eduardo Cardoso dos Santos
Supervisão gráfica: Gláucio Pereira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação
sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF

(n.7) (novembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006

ISSN 1980-4423

1. Negros – Educação – Brasil. 2. Negros – Identidade racial – Brasil.
3. Brasil – Relações raciais. 4. Programa de ação afirmativa – Rio de Janeiro (Estado).
I. Oliveira, Iolanda de.

CDD 370.981

Indexado na bibliografia de Educação

Reitor da Universidade Federal Fluminense – UFF

Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor da Universidade

Federal Fluminense – UFF

Emmanuel Paiva de Andrade

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP

Humberto Fernandes Machado

Diretor da EdUFF

Mauro Romero Leal Passos

Diretor da Divisão de Editoração e Produção

Ricardo Borges

Diretora da Divisão de Desenvolvimento e Mercado

Luciene Pereira de Moraes

Assessora de Comunicação e Eventos

Ana Paula Campos

Faculdade de Educação – FEUFF

Diretora

Pro^{fa} Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

Coordenadora do PENESB

Pro^{fa} Dra. Iolanda de Oliveira

Vice-Coordenadora

Pro^{fa} Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

Comissão Editorial

Ahyas Siss

Iolanda de Oliveira

Maria Lúcia Müller

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Moema de Poli Teixeira

Associação Nacional de Pós-graduação

e Pesquisa em Educação – ANPED

Presidente: Márcia Ângela Aguiar

Vice-Presidente: Antonio Flávio Barbosa

Moreira, Dalila Andrade Oliveira e Sandra Maria

Zákia Liam Souza

Secretário Geral: Jesus de Alvarenga Bastos

Secretárias Adjuntas: Regina Vinhaes Gracindo

e Aida Maria Monteiro Silva

Coordenador do GT Afro-Brasileiros

e Educação: Ahyas Siss

Vice Coordenadora: Maria Lúcia Rodrigues Müller

Quartet Editora

Editor

Alvanísio Damasceno

Diretor de Editoração e Produção

Gláucio Cunha Cruz Pereira

Cadernos Penesh

Conselho Editorial:

Ahyas Siss – UFRRJ

Edson Alves de Souza Filho – UFRJ

Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF

Keisha-Kan Perry – Brown University – Providence, Rhode Island, EUA

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Martha Campos Abreu – UFF

Conselho Científico:

Ana Canen (Brasil – UFRJ)

João Costa Vargas (EUA – Texas)

Kabengele Munanga (Brasil – USP)

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Brasil – UFMG)

Maria de Lourdes Siqueira (Brasil – UFBA)

Maria Lúcia Rodrigues Müller (Brasil – UFMT)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil – UFSCAR)

Pareceristas *ad hoc*:

Erisvaldo Pereira dos Santos – Unileste/MG

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Moisés de Melo Santana – UFAlagoas

Ney dos Santos Oliveira – UFF

Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR

**Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – PENESB**

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

Av. Visconde do Rio Branco, 882 – bloco D – sala 509

Campus do Gragoatá – São Domingos – Niterói – RJ

CEP 24.020-200

Tels.: (21) 2629-2689 – 2629-2687

E-mail: penesb@vm.uff.br

www.uff.br/penesb

SUMÁRIO

BREVE HISTÓRICO	8
APRESENTAÇÃO	10
<i>Iolanda de Oliveira – UFF</i>	
<i>Abyas Siss – UFRRJ</i>	
REFORMANDO ESCOLAS PARA IMPLEMENTAR IGUALDADE PARA DIFERENTES GRUPOS RACIAIS E ÉTNICOS	14
<i>James A. Banks – Universidade de Washington, Seattle</i>	
RAÇA, CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA	41
<i>Iolanda de Oliveira – UFF</i>	
HISTÓRIA DA ÁFRICA: TEMAS E QUESTÕES PARA A SALA DE AULA	68
<i>Mônica Lima – UFRJ</i>	
HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL	102
<i>José Barbosa da Silva Filho – PENESB/UFF</i>	
<i>SEEC/RJ</i>	
A LITERATURA BRASILEIRA E O PAPEL DO AUTOR/PERSONAGEM NEGROS	135
<i>Márcia Maria de Jesus Pessanha – UFF</i>	
<i>Maria da Conceição Evaristo de Brito – PENESB/UFF</i>	
<i>SEEC/RJ</i>	

AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS COMO FUNDAMENTOS PARA OS ESTUDOS SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA	164
<i>Leomar dos Santos Vazoler – PENESB/UFF SEEC/Vitória</i>	
A IDEOLOGIA RACIAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	215
<i>Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio</i>	
RELAÇÕES RACIAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	251
<i>Moema de Poli Teixeira – IBGE PENESB/UFF</i>	
AÇÃO AFIRMATIVA NA UERJ: O CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE DESENHO INDUSTRIAL	273
<i>Mônica Pereira do Sacramento – PENESB/Observatório Jovem/UFF/ Fundação Bradesco RJ</i>	

BREVE HISTÓRICO

Iniciando suas publicações através do periódico *Estudos e Pesquisas* em 1998, o Penesb passou a ter seu próprio periódico, intitulado *Cadernos Penesb*, com a primeira publicação em 1999.

O *Cadernos Penesb*, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da FEUFF, é um periódico que visa difundir a produção de conhecimentos na área da educação com foco na educação da população negra ou de estudos vinculados à mesma, com informações originais ou inéditas.

Endereçado, principalmente, ao público universitário e aos profissionais da educação básica, também se destina aos interessados nas discussões no campo da produção de conhecimentos sobre a questão do negro no contexto educacional.

Contando com aproximadamente 200 páginas (formato livro), o *Cadernos Penesb* é publicado anualmente e consta basicamente de artigos, sendo cada número dedicado a um tema específico dentro de sua área de atuação. Excepcionalmente em 2006, foram publicados 2 números em decorrência do acúmulo de material disponível.

A qualidade e a linha editorial do *Cadernos Penesb* são de responsabilidade da Comissão Executiva e de seus conselhos Editorial e Científico e com a aprovação dos pareceristas *ad hoc*. Integram os conselhos e o grupo de pareceristas os professores da Faculdade de Educação da UFF e de outras universidades brasileiras e estrangeiras.

O Penesb tem se destacado como referência na sua área de atuação, o que tem sido atestado tanto pela qualidade das pesquisas que realiza, pela sua participação no Programa de Pós-Graduação *stricto e lato sensu* e de extensão da Faculdade de Educação, bem como na sua atuação em nível de graduação com o Projeto Político de Ação Afirmativa na UFF e pelos eventos que realiza anualmente, tendo recebido, inclusive, o apoio e reconhecimento de instituições nacionais e estrangeiras.

Publicações anteriores:

- **Cadernos Penesb 1:** Relações raciais e educação: alguns determinantes – 1999 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 2:** Relações raciais: discussões contemporâneas – 2000 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 3:** A produção de saberes e práticas pedagógicas – 2000 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 4:** Relações raciais e educação: temas contemporâneos – 2002 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 5:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2004 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 6:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2006 – EdUFF/Quartet

APRESENTAÇÃO

Neste número de *Cadernos Penesb*, conforme em todos os outros, procura-se contribuir para fundamentar as práticas educativas com vistas à igualdade étnico/racial, trazendo produções de autores que, mais uma vez, focalizam a escola e a sala de aula, entre outros que permanecem no nível da fundamentação para subsidiar as práticas educativas que, se pretende, tenham um caráter progressista, no sentido de privilegiar a população brasileira em sua diversidade biológica e cultural, desestabilizando o racismo no interior da instituição escolar, com prováveis repercussões na sociedade em geral.

Com a apresentação dos textos desta publicação, pretende-se não somente provocar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir de referenciais teóricos que fundamentam as práticas comprometidas com a formação plena dos estudantes em sua diversidade, mas também, estreitar cada vez mais o nosso compromisso com as transformações do espaço escolar e da sala de aula. Em consequência deste propósito, fez-se nesta publicação adaptação de cinco textos utilizados pelo Penesb no curso de educação a distância, ministrado pelo Programa sob o título: *A Questão Racial na Educação Brasileira*, o qual está sendo oferecido a profissionais de todo o Brasil, desde o segundo semestre de 2006, sendo uma das alternativas destinadas a contribuir para que os profissionais da educação brasileira, através desta formação, tenham acesso a conteúdos necessários a um trabalho pedagógico que altere as condições do negro em educação.

Como primeiro artigo, tem-se o texto do professor James Banks, *Reformando Escolas para Implementar Igualdade para Diferentes Grupos Raciais e Étnicos*, que salienta a parcialidade das transformações curriculares para uma educação inclusiva para negros, mas destaca a necessidade de transformação da escola para que tal propósito ocorra. Acompanha esta publicação um vídeo do autor, gravado em CD e encaminhado à 29ª reunião da ANPED, à qual, impedido de participar pessoalmente, Banks enviou a gravação que disseminamos junto com a presente publicação.

A seguir, no texto intitulado *Raça, Currículo e Práxis Pedagógica*, Iolanda de Oliveira destaca alguns aspectos das transformações

escolares necessárias para o desenvolvimento de uma educação coerente com a diversidade racial brasileira, fazendo algumas considerações objetivas sobre o planejamento da escola e do ensino, apontando alguns espaços em que a população negra, sua condição na escola, e o conteúdo produzido sobre a mesma deverão ser incluídos.

Os textos *História da África*, da professora Mônica Lima, e *História do Negro no Brasil*, do professor José Barbosa da Silva Filho, incorporam informações substantivas para que o ensino de História supere o seu caráter unilateral e passe a representar realmente a história do povo brasileiro em suas origens e evolução espaço/temporais.

Segue-se o texto intitulado *A Literatura Brasileira e o Papel do Autor/ Personagem Negros*, da doutora em literatura comparada Márcia Maria de Jesus Pessanha e da doutoranda na mesma área, Maria da Conceição Evaristo de Brito, que também colocam à disposição da escola e da sala de aula os seus conhecimentos acumulados sobre o papel da literatura na formação dos estudantes.

Leomar dos Santos Vazzoler, geógrafa e mestre em educação, disponibiliza sua produção sobre a questão racial no ensino de geografia, a partir das categorias desta área de conhecimento.

Nos artigos apresentados pelas doutoras Maria Elena Viana Souza e Moema de Poli Teixeira, nossos leitores encontram a explicação sócio-histórica da construção do racismo, particularmente no Brasil, o que levará à compreensão de sua projeção no ambiente escolar, possibilitando a tomada de medidas para desconstruir os graves equívocos sobre a questão.

Em consequência do pioneirismo e da originalidade da investigação realizada por Mônica Pereira do Sacramento, Política de Ação Afirmativa na UERJ, particularizando o curso de Desenho Industrial, decidiu-se tornar públicos os conhecimentos produzidos sobre o impacto das cotas na universidade que inaugurou no Brasil a política deliberada de incluir maior percentual de negros no ensino superior, entre outras denominadas “minorias”.

APRESENTAÇÃO

Mais uma vez, espera-se que o Penesb esteja contribuindo para que a educação brasileira seja mais humana, mais solidária, fraterna e igualitária, usufruindo da riqueza provocada pela convivência entre grupos biológica e culturalmente diversos, convivência esta que deverá ser caracterizada pelo respeito e pelo diálogo.

Iolanda de Oliveira
(*iolanda.eustaquio@globo.com*)

Abyas Siss
(*abyas@ufrj.br*)

**REFORMANDO ESCOLAS PARA
IMPLEMENTAR IGUALDADE
PARA DIFERENTES GRUPOS
RACIAIS E ÉTNICOS**

*James A. Banks**
(*centerme@u.washington.edu*)

* Catedrático de Estudos sobre Diversidade – Kerry e Linda Killinger e Diretor do Centro de Educação Multicultural da Universidade de Washington, Seattle.

RESUMO

Educação multicultural é uma idéia que designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados a raça, cultura, classe social ou língua – possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas. Alguns estudantes, por suas características raciais, étnicas, sociais e culturais têm maiores chances de sucesso intelectual, já que estão mais bem estruturados em relação a estudantes de outros grupos. A educação multicultural é também um movimento de reforma planejado para promover a transformação da escola, objetivando que estudantes de diferentes grupos tenham chances iguais de sucesso. Teóricos e pesquisadores da multiculturalidade vêem a escola como um sistema social que consiste de partes e variáveis altamente inter-relacionadas (Banks, 2004; Gay, 2000; Ladson-Billing, 1995). Por conseguinte, para transformar a escola no sentido de facilitar a igualdade educacional, todos os seus componentes devem ser substancialmente mudados. Focar qualquer uma das variáveis na escola – tais como o currículo obrigatório – não implementará a educação multicultural. No entanto, a integração do currículo ao conteúdo multicultural é o ponto lógico para começar o processo de reforma escolar.

Como a educação multicultural é um processo contínuo que tenta viabilizar metas idealizadas – como igualdade educacional e erradicação de todas as formas de racismo e discriminação – pode não ser plenamente alcançada na sociedade. A educação multicultural – que nasceu nos protestos sociais dos anos sessenta e setenta – é um movimento internacional que existe em todo o mundo (Banks, 2004 a; Luchtenberg, 2004). Um de seus maiores objetivos é ajudar alunos a adquirir conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos que promovam justiça social dentro de suas comunidades locais, países e comunidades globais.

Palavras-chave: Educação multicultural, igualdade e grupos étnicos

ABSTRACT

Multicultural education is an idea stating that all students, regardless of the groups to which they belong – such as those related to race, culture, social class, or language – should experience educational equality in the schools. Some students, because of their racial, ethnic, cultural, or social-class characteristics, have a better chance to succeed in schools as they are currently structured than students from other groups. Multicultural education is also a reform movement designed to bring about a transformation of the school so that students from diverse groups will have an equal chance to experience school success. Multicultural theorists and researchers view the school as a social system that consists of highly interrelated parts and variables (Banks, 2004b; Gay, 2000; Ladson-Billing, 1995). Therefore, in order to transform the school to bring about educational equality, all of its major components must be substantially changed. A focus on any one variable in the school – such as the formalized curriculum – will not implement multicultural education. However, the integration of the curriculum with multicultural content is a logical place to begin the process of school reform.

Multicultural education is a continuing process because the idealized goals it tries to actualize – such as educational equality and the eradication of all forms of racism and discrimination – can never be fully achieved in human society. Multicultural education – which was born during the social protest of the 1960s and 1970s – is an international movement that exists in nations throughout the world (Banks, 2004a; Luchtenberg, 2004). One of its important goals is to help students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to become effective citizens who promote social justice within their local communities, nation state, and the global community.

Key-words: Multicultural Education, Equality and Ethnic Groups.

O principal objetivo da educação multicultural é reformar escolas e universidades para que alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais, lingüísticos e sociais possam vivenciar igualdade educacional (Banks, 2006a; Banks e Banks, 2004). Na maior parte das nações do mundo, as escolas refletem e reproduzem a estratificação racial e de classes que existe na sociedade em geral (Gillborn e Youdell, 2000; Gonçalves e Silva, 2004; Luchtenberg, 2004). A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos lingüísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo.

Uma importante meta dos movimentos de revitalização étnica que vêm ocorrendo no mundo desde as décadas de 1960 e 1970 é a reforma escolar para que reflita a cultura de diferentes grupos de estudantes, reescrevendo a história da escola e revelando as experiências, os esforços, esperanças e sonhos de diversos grupos e suas contribuições para a construção da nação (Banks e Lynch, 1986). Quando a história de grupos excluídos e marginalizados é contada ela desafia os mitos consagrados sobre grupos dominantes e minorias, institucionalizados na cultura popular e no currículo das escolas e universidades.

CONCEITOS E TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS NOS ESTADOS UNIDOS

Existem alguns conceitos e termos usados neste ensaio que devo explicar aos leitores brasileiros. “Afro-americano” e “negro” são, ambos, termos usados para descrever nos Estados Unidos pessoas com ancestrais africanos. “Nativo” e “indígena” descrevem os primeiros habitantes da terra que viria a ser os Estados Unidos. “Pessoas de cor” se refere àquelas que foram historicamente vítimas de racismo e discriminação por suas características físicas, tais como, cor da pele e textura do cabelo.

Esses grupos incluem os americanos de origem africana, os nativos, os americanos de origem asiática e os americanos de origem mexicana. Os Estados Unidos estão agora vivendo seu maior influxo de imigrantes desde finais do século XIX e início do século XX. O Censo Americano (2000) projeta que grupos étnicos de cor aumentarão de 28% da população atual para 50% em 2050.

A diversidade racial, cultural, étnica, lingüística e religiosa vem crescendo nas escolas dos Estados Unidos assim como em outras nações. Quarenta por cento dos alunos matriculados nos EUA em 2002 eram alunos de cor (Hoffman e Sable, 2006). Esse percentual cresce, principalmente pelo aumento de estudantes de origem mexicana. Em alguns dos maiores centros urbanos do país, tais como Chicago, Los Angeles, Washington, D.C., Nova York e San Francisco, metade dos alunos das escolas públicas é de cor. Em 2004, 58,9% dos alunos no Distrito Escolar de Seattle eram alunos de cor. Em 2002, eles constituíam 65,2% da população nas escolas públicas da Califórnia, o estado mais populoso dos EUA (Departamento de Educação do Estado da Califórnia, 2006).

Também cresce a diversidade lingüística e religiosa na população estudantil dos EUA. Dezenove por cento da população em idade escolar fala, em casa, uma língua diferente da inglesa. Alunos imigrantes representam a população que mais rapidamente cresce nas escolas públicas dos EUA. O percentual dos negros nascidos fora dos EUA também aumenta. O Censo estima que 8% (ou 2,2 milhões) da população de negros não nasceu nos EUA (Snapshot, 2005).

O termo “excepcionalidade” é usado tanto para descrever os alunos considerados superdotados e talentosos como para aqueles que têm necessidades especiais por serem considerados mentalmente limitados ou por terem problemas sociais ou emocionais. Nos Estados Unidos, cada vez mais alunos de classes especiais vêm sendo integrados nas aulas regulares.

O MOVIMENTO DOS DIREITOS CIVIS E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

O Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos foi um dos primeiros movimentos de revitalização étnica que ocorreu em uma nação ocidental. Teve eco em todo mundo e foi liderado pelos negros, que constituíam cerca de 10% da população dos EUA. Reivindicou a quebra da instituição legal da segregação e discriminação em todos os aspectos da vida americana, incluindo moradia, albergues públicos, escolas e universidades. A reforma da escola que proporcionou aos estudantes negros a igualdade educacional foi uma grande meta do Movimento dos Direitos Civis. Os negros exigiram que sua história e sua cultura fossem inseridas nos currículos e que negros fossem contratados como professores e administradores, para que tivessem modelos de comportamento dentro da escola.

Atualmente a situação educacional dos negros é complexa. Eles tiveram muitas vitórias desde o Movimento dos Direitos Civis dos anos sessenta e setenta mas ainda enfrentam muitos desafios. Nesse breve ensaio não vou discutir os grandes sucessos que tiveram nem os desafios que ainda enfrentam. O foco será fundamentalmente nos esforços para integrar o conteúdo multicultural aos currículos escolares e as lições aprendidas desses esforços. Um enorme sucesso foi alcançado na integração do conteúdo multicultural ao currículo. Eu me lembro de somente três negros nos meus livros de estudos sociais quando cursava o básico nos anos quarenta e cinquenta: Booker T. Washington, o educador; George Washington Carver, o cientista; e Marian Anderson, cantora de ópera (Banks, 1998). A maior parte dos conteúdos sobre negros nos livros didáticos era sobre escravidão e escravos, que eram descritos como felizes e alegres.

Hoje, o conteúdo sobre negros e outros grupos raciais e étnicos está integrado na maior parte dos livros didáticos do ensino básico. Existe uma maior integração do conteúdo

multicultural nos livros e cursos das universidades do que das escolas. No entanto, ainda existem desafios relacionados à integração do conteúdo nos livros e nos cursos ministrados nas escolas e universidades. O conteúdo multicultural é comumente ensinado sob a perspectiva anglo-saxônica americana dominante, em vez da ótica dos vários grupos raciais e étnicos, como os afro-americanos e os hispânicos. As perspectivas transformadoras (Banks, 1996) que desafiam os pontos de vista e os paradigmas dominantes e que mais freqüentemente são elaborados por eruditos de cor e eruditos feministas estão ainda em processo de se tornar uma parte dominante do currículo nas escolas e universidades. Entretanto, as perspectivas transformadoras estão muito mais integradas nos livros e cursos universitários do que nas escolas (Bender, 2006).

INDO ALÉM DA INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO

Quando a educação multicultural surgiu nos Estados Unidos por volta das décadas de sessenta e setenta, a reforma do currículo era o foco principal (Banks, 2006b). Com o conteúdo multicultural já incorporado ao currículo das escolas e universidades, os negros e outros estudantes de cor continuaram a enfrentar problemas acadêmicos. O contínuo fracasso acadêmico de estudantes de cor permitiu que estudiosos e pesquisadores da multiculturalidade compreendessem que a integração daqueles conteúdos aos currículos era muito importante e necessária, porém não suficiente para a educação efetiva dos estudantes de diferentes grupos raciais e étnicos. Para aumentar a conquista acadêmica dos estudantes marginalizados, o currículo, assim como a escola como um todo, tinham que ser reformados e a educação multicultural implementada de um modo amplo e abrangente. Educação multicultural é o movimento de reforma que conceitua a escola como um sistema social de muitas variáveis que precisam ser mudadas simultaneamente (Banks, 2004b).

Existe hoje um consenso entre pesquisadores e estudiosos no qual, para que a educação multicultural seja implementada com sucesso, são necessárias mudanças institucionais mais abrangentes nas escolas e universidades, incluindo mudanças no currículo; no material didático; nos estilos de ensinar e aprender; nas atitudes, percepções e comportamentos dos professores e administradores; e nas metas, normas e cultura da escola (Banks, 2006a; Banks e Banks, 2004). No entanto, muitos profissionais das escolas e universidades têm um conceito limitado da educação multicultural. Eles vêem fundamentalmente, como reforma de currículo, as mudanças e reestruturações curriculares com o propósito de incluir conteúdos sobre grupos raciais, étnicos e culturais. Embora a integração do conteúdo ao currículo seja essencial, não é suficiente.

AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

As dimensões da educação multicultural devem ser claramente descritas, conceituadas e pesquisadas para que sejam implementadas de maneira coerente com a teoria. Neste ensaio, a educação multicultural está conceituada como um tema que consiste em cinco dimensões formuladas por mim (Banks, 1991; Banks, 2004b). Essas divisões estão baseadas em minha pesquisa, observações e trabalhos nessa área desde finais dos anos sessenta (Banks, 1970) aos anos 2000 (Banks, 2004b). São elas: (a) integração de conteúdo, (b) a construção do processo de conhecimento, (c) a redução de preconceito, (d) a equidade pedagógica, e (e) a viabilização da estrutura social e cultural da escola (veja Figura 1). Cada uma dessas dimensões está aqui definida e ilustrada.

As Dimensões da Educação Multicultural de Banks

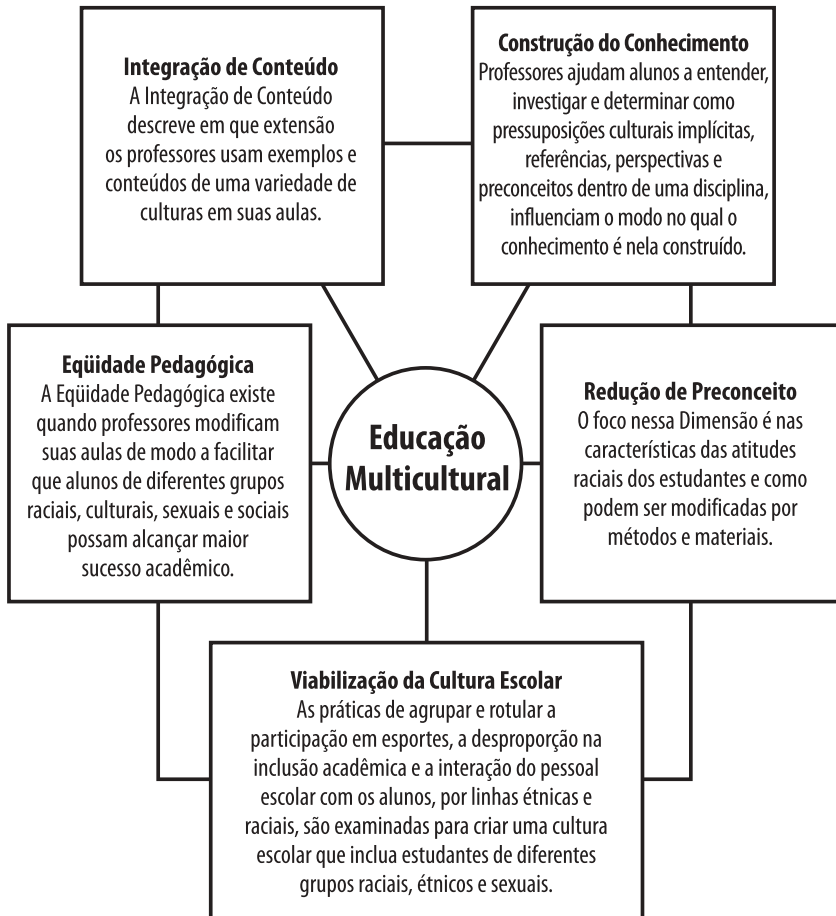


Figura 1

A tipologia das dimensões é um conceito de tipo ideal que se aproxima da realidade mas não descreve sua total complexidade. Como todos os esquemas classificatórios, tem vantagens e limitações. Tipologias são ferramentas conceituais úteis porque proporcionam um modo de organizar e tornar compreensíveis

dados e observações diversas e complexas. No entanto, as categorias são inter-relacionadas e sobrepostas, mas não se excluem mutuamente. As cinco dimensões são conceitualmente distintas mas altamente inter-relacionadas.

INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDO

A integração de conteúdo descreve em que dimensão os professores usam exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos-chave, princípios, generalizações e teorias em suas matérias ou disciplinas. Em muitos distritos escolares, assim como em escritos populares, a educação multicultural é vista apenas ou fundamentalmente como integração de conteúdo. A convicção, muito difundida, de que essa integração constitui o todo da educação multicultural pode ser a causa de muitos professores de matérias como matemática e ciências verem a educação multicultural como apropriada a letras e estudos sociais e não a suas matérias. Existem mais oportunidades para a integração de conteúdos étnicos e culturais em algumas matérias do que em outras. Em estudos sociais, em letras e em música, as oportunidades de explorar esses conteúdos para ilustrar conceitos, temas e princípios são mais amplas. Existem, também, oportunidades de integração de conteúdos multiculturais em matemática e ciências. Entretanto, as oportunidades não são tantas como em estudos sociais, letras e música.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O processo de construção do conhecimento descreve os procedimentos pelos quais cientistas sociais, naturalistas e do comportamento, criam conhecimento, e de que maneira as pressuposições culturais implícitas, a inter-relação de referências, perspectivas e preconceitos em uma disciplina, influenciam o modo como o conhecimento é nela construído (Collins, 2000; Gould, 1996; Harding, 1991). Quando o processo de construção do conhecimento é realizado em

sala de aula, os professores ajudam os alunos a entender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posicionamentos raciais, étnicos e sociais dos indivíduos e grupos.

Estudantes investigam como as pressuposições culturais, o conjunto de referências, perspectivas e preconceitos dentro de uma disciplina influenciam o modo pelo qual o conhecimento é nela construído (Banks, 1996). Os alunos podem analisar o processo de construção do conhecimento em ciências, estudando como o racismo vem sendo perpetuado por teorias genéticas de inteligência, darwinismo e eugenia. Gould (1996) descreve como o racismo científico se desenvolveu e foi influente nos séculos XIX e XX. O racismo científico teve e continua tendo uma significativa influência nas interpretações dos testes de habilidade mental nos Estados Unidos (Kornhaber, 2004).

A publicação de *The Bell Curve* (Herrnstein e Murray, 1994) nos Estados Unidos, sua difusão e a entusiástica recepção do público e o contexto social fora do qual ele surgiu fornecem um excelente tema para discussão e análise para alunos que estudam a construção do conhecimento (Kincheloe, Steinberg e Gresson, 1996). Herrnstein e Murray questionam que grupos de baixa renda e negros tenham menos habilidades intelectuais que os brancos de classe média. E que essas diferenças sejam inerentes. Embora isso tenha provocado uma exaltada controvérsia, *The Bell Curve* foi popular nos EUA e permaneceu na lista dos *best-sellers* do jornal *The New York Times* por 15 semanas. Vendeu-se meio milhão de cópias nos primeiros 18 meses após sua publicação.

Os estudantes podem examinar os argumentos de Herrnstein e Murray (1994), sua maior aceitação e como suas conclusões se relacionam ao contexto social e político da sociedade dos EUA. Gould (1994) sustenta que os argumentos de Herrnstein e Murray refletem o contexto social dos tempos, “um momento histórico de falta de generosidade sem precedentes, quando os ânimos por corte em programas sociais podem ser fortemente acirrados pelo argumento de que os beneficiários não podem ser ajudados, devido aos limites cognitivos inatos, expressos numa pontuação de QI baixo (p. 139).

CONHECIMENTO ESCOLAR E MAGISTÉRIO

Para desenvolver um entendimento da necessidade de mudanças sociais, um comprometimento com a participação social e a destreza para efetivamente participar na ação social que conduz à mudança, é preciso que o conhecimento que os estudantes adquirem tenha certas características. Deve descrever eventos, conceitos e situações de uma perspectiva da diversidade racial, étnica e cultural desses grupos dentro da sociedade, incluindo aqueles que são política e culturalmente dominantes. E aqueles que, estruturalmente estão excluídos, por completo, da participação social. Muito do conhecimento escolar assim como do conhecimento popular, apresentado nos eventos e situações, é abordado pela perspectiva dos vencedores, ao invés da ótica dos subjugados, e da perspectiva dos que controlam as instituições sociais, econômicas e políticas na sociedade, ao invés do ponto de vista dos que são tratados injustamente e marginalizados.

A escola e o conhecimento popular que apresentam questões, eventos e conceitos, fundamentalmente do prisma das classes dominantes, tendem a justificar o *status quo* (Collins, 2000; Harding, 1991), racionalizar a desigualdade racial e social, e tornar os estudantes satisfeitos com a situação existente. Uma função importante, latente em tal conhecimento, é convencer os estudantes que as atuais instituições sociais, políticas e econômicas são justas e que a mudança substancial na sociedade não é justificada nem exigida (Baldwin, 1985).

Os meios pelos quais as atuais estruturas sociais, econômicas e políticas são justificadas nos currículos escolares e universitários são mais sutis que flagrantes. Conseqüentemente, essas justificativas são mais efetivas porque raramente geram desconfiança ou são reconhecidas, questionadas ou criticadas. Essas perspectivas dominantes emanam do modelo que é usado para definir, selecionar e avaliar o conhecimento, no currículo da escola e da universidade nos Estados Unidos e em outras nações ocidentais. Esse paradigma é centrado em um modelo europeu e masculino,

raramente definido ou discutido explicitamente. Dado como certo, não questionado e internalizado por escritores, pesquisadores, professores, catedráticos e estudantes (Collins, 2000; Harding, 1991; Mannheim, 1985).

O conhecimento reflete o contexto social, histórico, político e econômico no qual ele é construído (Banks, 1996; Berger e Luckman, 1966; Mannheim, 1985). Também reflete as experiências, perspectivas, visões, valores e as jornadas biográficas de pesquisadores (Banks, 1998; Banks, 2006b). Grupos étnicos de cor, tais como afro-americanos, hispânicos, índios e americanos de origem asiática foram prejudicados pelo conhecimento acadêmico dominante que está institucionalizado na cultura popular americana, assim como nos livros didáticos das escolas e universidades.

Estudiosos de cor, junto com colegas brancos que se identificam com suas comunidades, elaboraram a pesquisa que mais precisamente reflete suas experiências, valores e perspectivas (Banks, 2006c; Collins, 2000; Foner, 1998). Eles também desenvolveram idéias sobre epistemologia, que descortinaram os meios pelos quais a corrente dominante de conhecimento reforça o relacionamento dominante de poder dentro da sociedade e marginaliza grupos de diversas origens raciais, étnicas e culturais. Os paradigmas dominantes sobre grupos étnicos determinados por cientistas sociais das correntes dominantes foram desafiados por cientistas sociais transformadores, nos Estados Unidos, nos anos sessenta e setenta; muitos destes cientistas eram eruditos de cor (Acuña, 1988; Blassingame 1972; Ladner, 1973), outros não (Foner, 1998; Gutman, 1976).

REDUÇÃO DE PRECONCEITO

A redução de preconceito descreve as lições e atividades que professores usam para ajudar os alunos a desenvolver atitudes positivas para com diferentes grupos raciais, étnicos e culturais. A pesquisa indica que as crianças chegam na escola com muitas atitudes negativas e idéias equivocadas em relação a esses grupos

(Banks, 1993; Stephan e Vogt, 2004). A pesquisa também indica que as lições, unidades e materiais didáticos que incluem conteúdo sobre grupos étnicos podem ajudar os alunos a desenvolver atitudes intergrupo mais positivas se certas condições existirem na situação do ensino (Stephan e Sephan, 2004). Essas condições incluem imagens positivas dos grupos de diferentes etnias e raças nos materiais multiétnicos, usados de um modo consistente e seqüencial.

A teoria de contato de Allport (1954) fornece várias diretrizes úteis para ajudar os alunos a desenvolverem atitudes e ações inter-raciais positivas em situações de contato. Ele afirma que o contato entre grupos melhorará as relações intergrupo quando este for caracterizado por uma dessas quatro condições: (1) igualdade de condições, (2) cooperação em vez de competição, (3) aprovação de autoridades como professores e administradores e (4) interação interpessoal, na qual os alunos se tornem conhecidos como indivíduos. Uma das maneiras de aumentar a igualdade de condições dentro da sala de aula é usar o livro didático e outros materiais que descrevam as histórias, problemas e experiências de diferentes grupos. Livros didáticos multiculturais e outros materiais dão voz às histórias e experiências de todos os estudantes na sala de aula e os habilitam a se sentirem incluídos e capacitados.

Desde os anos quarenta, uma série de estudos de intervenção curricular foi conduzida para determinar os efeitos de unidades de ensino e lições, livros didáticos e materiais multiculturais, representações e outras formas de experiências simuladas nas atitudes e percepções raciais dos alunos (Trager e Yarrow, 1952). Essa pesquisa indica que o uso de livros didáticos multiculturais e estratégias cooperativas de ensino que capacitam os alunos de diferentes grupos étnicos e raciais a interagir positivamente podem ajudá-los a desenvolver atitudes positivas. Esses materiais e estratégias também resultam na escolha de mais amigos de outros grupos (Slavin, 2001).

A pesquisa indica que intervenções curriculares, tais como professores de diversas etnias para o ensino secundário e superior, programas multiculturais de televisão como, por exemplo, *Sesame Street*

(no qual se inspirou o *Vila Sésamo* da tv brasileira), simulações, materiais multiculturais de estudos sociais, danças folclóricas, música e interpretações, jogos, discussões sobre raça e discussões combinadas com o ensino anti-racista, podem ter efeitos positivos nas atitudes dos estudantes (Banks, 2001). Contato inter-racial de longo prazo também tem influência positiva nas atitudes de adultos.

EQÜIDADE PEDAGÓGICA

A eqüidade pedagógica existe quando professores usam técnicas e métodos que facilitam a conquista acadêmica de estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e sociais. Ela enfoca as abordagens, teorias e intervenções indicadas para ajudar os estudantes das classes menos favorecidas da população a aumentar seu sucesso acadêmico.

Professores em cada disciplina podem analisar seus métodos e estilos de ensino para determinar até que ponto refletem as questões e preocupações multiculturais. Uma pedagogia igualitária inclui usar uma variedade de estilos e abordagens de ensino que sejam coerentes com os vários estilos de aprender, dentro dos variados grupos culturais e étnicos, sendo exigentes mas altamente personalizados quando trabalhando com grupos de estudantes como os nativos americanos e nativos do Alaska. E usando técnicas de ensino cooperativo em matemática e ciências para melhorar o sucesso acadêmico dos estudantes de cor (Cohen e Lotan, 1995; Slavin, 2001).

Teóricos e pesquisadores das diferenças culturais conceituaram e pesquisaram maneiras de realizar eqüidade pedagógica para alunos de diferentes grupos (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Lee, 1995). Esses teóricos e pesquisadores acreditam que os estudantes de cor, como os nativos, negros e hispânicos, trazem muitas vantagens culturais para a escola. Eles rejeitam a idéia de que esses estudantes tenham déficits culturais e acreditam que o desafio para a escola é tentar achar meios de propagar essas potencialidades culturais e utilizá-las na instrução. As culturas desses estudantes consistem de linguagens, valores, estilos comportamentais e perspectivas que servem não só como base para construir a instrução, mas também

enriquecer as vidas de outros estudantes, de seus professores e da sociedade dos Estados Unidos.

Teóricos das diferenças culturais descreveram os modos que os idiomas (Heath, 1983; Valdés, 2001), dialetos (Smitherman, 2000), características de ensino (Lee, 1995) e a cultura natal (Moll e Gonzalez, 2004) de estudantes de cor e de baixa renda podem ser usados para motivá-los a aprender e enriquecer a instrução para eles próprios e para outros estudantes. Nas últimas décadas, um grupo de teóricos e pesquisadores conduziu uma série de estudos pioneiros que documentam como as culturas de diferentes grupos raciais, étnicos e lingüísticos se chocam com a cultura da escola.

EQÜIDADE PEDAGÓGICA E OS ESTUDOS DE PESQUISA

Em alguns estudos, pesquisadores acharam evidente que, se currículo e magistério forem elaborados de modo mais coerente com as diferentes características de aprendizado, o sucesso acadêmico dos estudantes aumentará. Em um estudo com alunos nativos americanos (Navajo) da segunda à oitava série, Deyhle (1983) examinou os fatores que resultavam no fraco desempenho em testes padronizados. Usando métodos etnográficos de observação em sala de aula, discussões e entrevistas informais, ela estudou 103 alunos e 10 professores. Deyhle identificou vários fatores que contribuíram para o baixo desempenho nos testes, incluindo falta de preocupação com os resultados, e o fato de os professores não explicarem a importância dos mesmos. Os professores fizeram críticas aos alunos por falarem Navajo e, de outras formas, também rejeitaram suas culturas e idiomas. Deyhle concluiu que o fraco desempenho nos testes foi uma manifestação da dessemelhança entre a cultura natal e a da escola. No entanto, os professores interpretaram o fracasso como uma deficiência dos estudantes e de suas culturas.

Philips (1972), em um estudo com crianças indígenas americanas na Reserva Indígena de Warm Springs, descobriu que a estrutura de participação usada na terra dos estudantes diferia

significativamente da usada pelos professores. Os alunos nativos eram, com frequência, relutantes em falar em classe porque tinham que falar diante de todo o grupo com o professor dirigindo as interações. No entanto, eram capazes de falar em particular com o professor ou a participar de pequenos grupos de trabalho que não criassem distinção entre o intérprete e a platéia.

Au (1980) descobriu – em um estudo com estudantes nativos havaianos no Kamehameha Early Childhood Education Program no Havaí – que o aprendizado de leitura dos estudantes melhorou quando a estrutura de participação nas lições foi similar a um evento de expressão oral da cultura havaiana chamado “talk story”.¹ Tharp (1982) descobriu, em um estudo de aquisição de leitura, no programa Kamehameha, que um programa de leitura culturalmente sensível, focado na compreensão, usando métodos instrucionais diretos, é mais eficaz que programas orientados foneticamente, usando métodos instrucionais informais que não sejam culturalmente receptivos.

Lee (1995) notou em um estudo de alfabetização entre alunos afro-americanos de escola secundária, que usando os componentes da cultura verbal dos estudantes na instrução aumentava suas habilidades de engajamento na interpretação literária. Em um estudo etnográfico que se tornou clássico, com crianças de 5 anos, Heath (1983) observou que crianças afro-americanas de uma comunidade do sul não respondiam a questões óbvias e factuais para as quais eles presumiam que o professor soubesse a resposta. Perguntas como “Que cor é esse prato?” “Quantas figuras eu tenho?” Comuns em vários lares de classe média, não faziam parte de suas experiências, onde perguntas eram feitas somente quando não se sabia a resposta. O resultado foi que as crianças não respondiam a perguntas tão óbvias e os professores supunham que elas fossem menos capazes de aprender.” (Heath, 1983, citado por Horowitz et al., 2005, p.115). Quando professores modificam seus estilos de

¹ N. da T. – Um evento onde pessoas, desconhecidas ou não, se encontram no decorrer do dia para compartilhar histórias do cotidiano de suas vidas.

interação com os alunos, estes falam mais e se envolvem mais profundamente nas lições.

John (1972) notou, em um estudo feito com alunos nativos americanos (Navajo), que os estilos de aprendizado e de ensinamento eram inconsistentes. Os professores em grande parte ignoravam a cultura natal dos estudantes e focavam ensinar-lhes o inglês padrão e a formar “as atitudes, habilidades e comportamentos das crianças em sala de aula, com os padrões conhecidos” (p. 331).

A VIABILIZAÇÃO DA ESTRUTURA ESCOLAR E SOCIAL

A viabilização da cultura escolar e social descreve o processo de reestruturar a cultura e a organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, lingüísticos e sociais, vivenciem igualdade educacional e fortalecimento cultural (Mehan et al., 1996). Criar uma cultura escolar capacitadora para estudantes de cor e de baixa renda implica reestruturar a cultura e a organização da escola.

Entre as variáveis que precisam ser examinadas para criar uma cultura escolar que inclua alunos de diferentes grupos, estão as práticas de agrupar (Oakes, 2005; Yonezawa, Wells & Serna, 2002), as práticas de rotular (Mercer, 1989), o clima social da escola e as expectativas do pessoal escolar para o sucesso dos estudantes (Brookover et al., 1979; Levine e Lezzotte, 2001). A reforma focada em criar uma cultura escolar capacitativa prioriza fatores institucionalizados da cultura escolar e o ambiente que precisa ser reformado para aumentar o sucesso acadêmico e o crescimento emocional dos estudantes de diferentes grupos.

A cultura e a organização escolar têm que ser examinadas por todos os membros do pessoal escolar para criar uma estrutura social e cultural capacitadora. Eles devem também participar de sua reestruturação. As práticas de agrupar, de rotular, a participação em esportes, a desproporção no sucesso escolar e nas matrículas nos programas de educação para superdotados e deficientes, a interação do pessoal escolar com os estudantes por

linhas étnicas e raciais são importantes variáveis que precisam ser examinadas para criar uma cultura escolar que inclua alunos de diferentes grupos. Educadores têm que pensar a escola como um sistema no qual todas as variáveis estejam estreitamente inter-relacionadas para implementar e viabilizar a estrutura cultural e social da escola. Conceituar a escola como um sistema social requer que educadores formulem e iniciem uma estratégia de mudança que reforme por completo o ambiente escolar. As grandes variáveis da escola que têm que ser reformadas estão apresentadas na figura 2.

O Ambiente Total da Escola

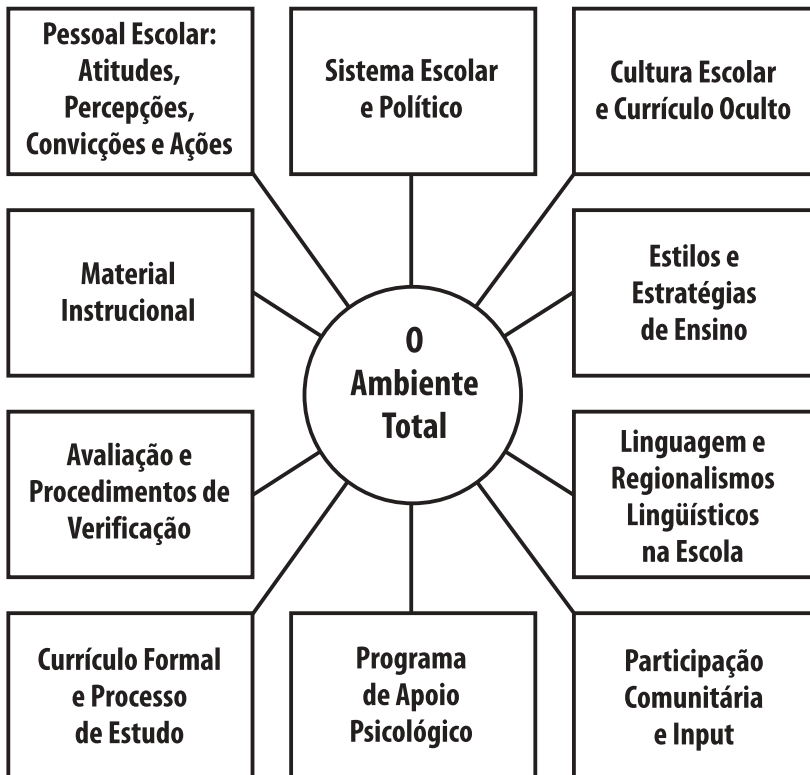


Figura 2

Reformar qualquer uma das variáveis da figura 2, tais como o currículo obrigatório ou os materiais curriculares é necessário, porém não suficiente. Materiais de ensino sensíveis e multiculturais são ineficazes nas mãos de professores com atitudes negativas em relação aos grupos de diferentes raças, etnias, culturas e classes sociais. Tais professores, provavelmente, farão uso desses materiais de maneira prejudicial. Professores e outros membros do quadro escolar precisam ter conhecimento dos diversos grupos assim como atitudes e valores democráticos para implementar a educação multicultural com sucesso.

Os componentes da escola que devem ser reformados para implementar a educação multicultural incluem a capacidade da escola de promover relacionamentos, a interação verbal entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes em relação aos idiomas da minoria (Beykont, 2000), o programa de testes (Kornaber, 2004), as práticas de agrupar (Oaks, 2005). As normas institucionais, as estruturas sociais, as convicções, valores e metas da escola devem também ser transformados e reestruturados.

Quando a reforma escolar for implementada, uma maior atenção deve ser dada ao currículo oculto e suas normas e valores implícitos. A escola tem dois currículos, um manifesto e outro oculto. O manifesto consiste de fatores como diretrizes, livros didáticos, quadro de avisos e planos de aula. Esses aspectos do ambiente escolar são importantes e devem ser reformados para criar uma cultura escolar que promova atitudes positivas em relação aos diferentes grupos e ajude os alunos desses grupos a vivenciar o sucesso escolar. Entretanto, o currículo oculto ou latente é freqüentemente mais importante que o manifesto ou declarado. O latente é tido como o que nenhum professor ensina explicitamente, mas todos os alunos aprendem. É essa poderosa parte da cultura escolar que comunica aos estudantes as atitudes da escola para com a gama de assuntos e problemas, incluindo o aspecto de como a escola os vê como seres humanos e suas atitudes em relação a homens, mulheres, alunos com deficiência, e alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais e lingüísticos. Jackson (1992) chama o currículo oculto de “lições não ensinadas”.

AGRADECIMENTOS

Adaptei partes desse ensaio de duas de minhas publicações anteriores: Banks, J. A. (2004b). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., p. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2006). Researching race, culture, and difference: Epistemological challenges and possibilities. In: J. Green, G. Camilli, G.; P. Elmore, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3 ed., p. 786-789). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, R. *Occupied America: A history of Chicanos* (3rd ed). New York: Harper & Row, 1988.

ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.

The Annie E. Casey Foundation (2005) *2005 KIDS COUNT Data Book*. Retrieved January 30, 2006 from http://www.aecf.org/kidscount/sld/db05_pdfs/entire_db.pdf

AU, K. H. Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate teaching event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115, 1980.

BALDWIN, J. A Talk To Teachers. In *The Price of the Ticket* (325-332). New York: St. Martin's, 1985.

BANKS, J. A. *Teaching the Black experience: Methods and materials*. Belmont, CA: Fearon, 1970.

BANKS, J. A. The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5–6, 1991.

_____. Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. In: SPODEK, B. (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (p. 236–250). New York: Macmillan, 1993.

_____. *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press, 1996.

_____. The lives and values of researchers: Implications for educating citizens in a multicultural society. *Educational Researcher*, 27 (7), 4-17, 1998.

_____. Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (1st ed., p. 617-627). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

_____. (Ed.). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004a.

_____. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.) *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., p. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass, 2004b.

_____. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon, 2006a.

_____. *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London/New York: Routledge, 2006b.

_____. Researching race, culture and difference: Epistemological challenges and possibilities. In: GREEN, J. CAMILLI, G; ELMORE, P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 786-789). Washington, DC: American Educational Research Association, 2006c.

BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

- BANKS, J. A.; LYNCH, J. (Eds.), *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, 1986.
- BENDER, T. *A nation among nations: America's Place in world history*. New York: Hill and Wang, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday, 1966.
- BEYKONT, Z. F. (Ed.). *Lifting every voice: Pedagogy and the politics of bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2000.
- BLASSINGAME, J. W. *The slave community: Plantation life in the Ante bellum South*. New York: Oxford University Press, 1972.
- BROOKOVER, W. B. et al. *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger. California State Department of Education (2006). Public School Summary Statistics 2003-04. Retrieved April 14, 2006, from <http://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/sums03.asp>
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120, 1995.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed). New York: Routledge, 2000.
- DELPIT, L. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press, 1995.
- DEYHLE, D. Measuring success and failure in the classroom: Teacher communication about tests and the understandings of young Navajo students. *Peabody Journal of Education*, 61 (1), 67-85, 1983.
- FONER, E. *The story of American freedom*. New York: Norton, 1998.
- GILLBORN, D.; YOUDELL, D. *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Philadelphia: Open University Press, 2000.

- GONÇALVES E SILVA, P. B. Citizenship and education in Brazil: The contribution of Indian Peoples and Blacks in the struggle for citizenship. In: BANKS, J. A. (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (p. 185-217). San Francisco: Jossey Bass, 2004.
- GOULD, S. J. Curveball. *The New Yorker*, 70(38), 139-149, 1994.
- _____. *The mismeasure of man* (rev. & updated ed.). New York: Norton, 1996.
- GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- GUTMAN, H. *The Black family in slavery and freedom, 1750-1925*. New York: Pantheon Books, 1976.
- HARDING, S. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991.
- HEATH, S. B. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The bell curve: Intelligence and class structure in American Life*. New York: Free Press, 1994.
- HOFFMAN, L.; SABLE, J. *Public elementary and secondary students, staff, schools, and school districts: School year 2003-04* (NCES 2006-307). Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2006.
- HOROWITZ, F. D., et al (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In: L. DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 88-125). San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- JACKSON, P. *Untaught lessons*. New York: Teachers College Press, 1992.
- JOHN, V. P. (1972). Styles of learning-styles of teaching: Reflections on the education of Navajo children. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom* (p. 331-343). New York: Teachers College Press.

KINCHELOE, J. L.; S. R. STEINBERG; A. D. GRESSON, III. (Eds.). *Measured lies: The bell curve examined*. New York: St. Martin's Press, 1996.

KORNHABER, M. L. Assessment, standards, and equity. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2 ed., p. 91-109). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

LADNER, J. A. (Ed.). *The death of White sociology*. New York: Vintage, 1973.

LADSON-BILLINGS, G. J. (1995) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3): 465-491.

LEE, C. D. A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30 (4): 608-630, 1995.

LEVINE, D. U.; LEZOTTE, L. W. Effective schools research. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (1st ed., pp. 525-547). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

LUCHTENBERG, S. (Ed.). *Migration, education and change*. London: Routledge, 2004b.

MANNHEIM, K. *Ideology and utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. San Diego, CA: Harcourt Brace, 1985 (original work published in 1936).

MEHAN, H. et al. *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. New York: Cambridge University Press, 1996.

MERCER, J. R. Alternative paradigms for assessment in a pluralistic society. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 289-304). Boston: Allyn and Bacon, 1989.

MOLL, L.; GONZÁLEZ, N. (2004) Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 699-715). San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

OAKES, J. *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 2005.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom* (p. 370-394). New York: Teachers College Press, 1972.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning and intergroup relations. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education* (p. 628-634). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

SMITHERMAN, G. *Talkin that Talk: Language, Culture, and Education in African America*. London: Routledge, 2000. Snapshot of the African American/Black Market. Retrieved February 9, 2005 from www.magazine.org/marketprofile.

STEPHAN, W. G.; STEPHAN, C. W. Intergroup relations in multicultural education programs. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd., pp. 782-798), 2004.

STEPHAN, W. G; VOGT, W. P. (Eds.). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press, 2004.

THARP, R. G. The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha Early Education Program. *Reading Research Quarterly*, 17, 503-527, 1982.

TRAGER, H. G.; YARROW, M. R. *They learn what they live: Prejudice in young children*. New York: Harper and Brothers, 1952. U. S. Census Bureau. *Statistical abstract of the United States* (120th Edition). Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2000.

- VALDÉS, G. Learning and not learning English: Latino students in American schools. New York: Teachers College Press, 2001.
- VALENZUELA, A. *Subtractive schooling: U. S. Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press, 1999.
- YONEZAWA, S., WELLS, A. S., & SERNA, I. Choosing tracks: “Freedom of choice” in Detracking schools. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 37-67, 2002.

Tradução: Maria Danielle de Luiz

RAÇA, CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

*Iolanda de Oliveira**
(iolanda.enstaquio@globo.com)

* Doutora em Psicologia Escolar – USP; Professora da Faculdade de Educação da UFF; Coordenadora do Penesb. Representante da ANPED no Concurso Negro e Educação.

RESUMO

O presente texto aborda as relações entre os três aspectos citados em seu título, com o propósito de oferecer aos profissionais de educação, subsídios teóricos/práticos, a fim de que coloquem a educação a ser ministrada sob sua responsabilidade, a serviço da promoção de todos os estudantes independentemente de suas características fenotípicas e culturais, com particular atenção aos estudantes negros, por serem estes sujeitos histórica e socialmente colocados em situação de inferioridade. Sendo lhes negados os direitos humanos, e entre estes a educação, a qual é condição necessária a uma inserção social coerente com a dignidade humana, torna-se indispensável reverter o quadro constatado.

Palavras-chave: população negra, educação, currículo

ABSTRACT

This work approaches the relations among the three aspects mentioned in its title, aiming at to offer to the professionals in education practical e theoretical subsidies in order to put under their responsibility the ministered education, in the service of the promotion of all students, not depending on their phenotypical and cultural characteristics, with special attention to the black students, cause they are historic and socially putted in inferiority situation. As the human rights are denied to them, and the education is one of these rights and is indispensable condition to social insertion coherent with the human dignity, it is inevitable to revert the verified scene.

Key-words: black population, education, curriculum

INTRODUÇÃO

Nesta parte situo o leitor quanto ao significado da raça, currículo e práxis pedagógica, para posteriormente tratarmos da questão em face às transformações que se fazem necessárias na escola para

que este setor social cumpra as suas finalidades, tornando os estudantes sujeitos da sua própria história, com destaque na população negra; para isto, as contribuições da educação, embora não suficientes, são necessárias a fim de que seus usuários, apropriando-se dos conhecimentos sobre os fatores determinantes da sua situação, quer seja material, física, psíquica, emocional, socioeconômica ou particularmente racial, tenham condições de interferir em tais situações, buscando colocá-los a serviço do bem-estar humano, revertendo o quadro de deserção a que os grupos negros, entre outros foram submetidos. Os negros são os principais destinatários das considerações destacadas neste texto, por ser este o propósito desta publicação, o que não implica relegar os outros grupos excluídos.

Dá-se especial destaque à questão do planejamento escolar e do ensino porque as tarefas a serem realizadas para eliminar a discriminação racial em educação não serão efetuadas por meio da improvisação, devendo ser intencionalmente planejadas.

Sobre os conceitos considerados, esclarecemos que raça aqui é utilizada no sentido sociológico do termo, no âmbito das ciências sociais e humanas e não no sentido que lhe é atribuído pelas ciências naturais. É importante neste sentido salientar que cada área de conhecimento tem seu objeto de estudo e, em conseqüência, o conceito biológico de raça se diferencia do conceito que é atribuído a esta palavra no âmbito das ciências sociais e humanas. O objeto das ciências naturais constitui o elemento dado pela natureza e o objeto das ciências sociais e humanas constitui o que foi construído socialmente. Portanto, ainda que as ciências naturais comprovem que a humanidade tem origem única e portanto não existam raças humanas, no âmbito das ciências sociais e humanas, isto é, na interação entre os homens, foi construído um conceito de raça, o qual traz conseqüências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras e indígenas por motivo de significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas.

A palavra raça, aqui utilizada, é portanto um conceito sociológico e restringe-se à interação humana entre negros e não negros e suas conseqüências na educação.

Segundo o professor Kabengele Munanga, o conceito de raça “tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial (Munanga, 2005, p. 17). Assim sendo, há uma etimologia da palavra que é acompanhada da evolução conceitual através dos tempos. Raça tem seu significado etimológico do italiano *razza* e do latim *ratio* e entre outros significados o de espécie. Em sua evolução, o termo foi utilizado inicialmente pela zoologia e pela botânica para organizar animais e vegetais em categorias.

Na Idade Média o termo foi utilizado para designar grupos humanos que tiveram origem de um mesmo ancestral, os quais teriam características físicas comuns.

O termo foi utilizado no sentido que hoje o é pelo senso comum, pelo francês François Berner, no século XVIII, segunda metade, o qual denominou raça para classificar a diversidade humana aparente, isto é, a diversidade fenotípica.

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça se confunde com o de classe social, tendo sido utilizado para classificar a nobreza (os francos-germânicos) e a plebe (os gauleses). Francos e gauleses foram considerados nessa época duas raças distintas e os primeiros consideravam-se portadores de sangue puro. Nessa época, a raça é associada a aptidões intelectuais, sendo os francos portadores de aptidões superiores e os gauleses, pertencentes a uma raça supostamente diferente, admitindo-se que os mesmos fossem escravizados.

No século XV, época em que o racismo passa a se dar a partir da cor da pele, a humanidade dos grupos considerados inferiores é colocada em dúvida. Essa dúvida leva os interessados no assunto a recorrerem ao que já existia nas ciências naturais para nomear os outros, os diferentes cuja humanidade é questionada, surgindo a história natural da humanidade, que se transforma na biologia e antropologia física. Classificar contribui para organizar o pensamento, dando uma certa ordem, necessária à produção intelectual, a partir de critérios indicados pela realidade constatada (Munanga, 2005). Classificar as semelhanças e diferenças evidenciadas pela realidade, *a priori*, não tem nenhum inconveniente, mas ao

contrário, coloca uma certa ordem na produção acadêmica. Entretanto, o que traz drásticas conseqüências para o relacionamento humano é o que diz a professora Giralda, a atribuição de significados sociais às diferenças, levando a hierarquização da humanidade. A cor da pele, de acordo com a maior ou menor concentração da melanina, é o critério utilizado para classificar as denominadas raças humanas em branca, amarela e negra ou indígena. Entretanto, os estudos da biologia comprovam que entre os milhões de genes que caracterizam o ser humano, um número irrelevante é responsável pelas diferenças fenotípicas, o que comprova a ausência de fundamentação científica da classificação da humanidade em diferentes raças, no campo da biologia.

Raça é um conceito morfológico e etnia é sociocultural, histórico e psicológico, segundo Munanga (2004).

A palavra “raça” é de natureza morfológica e a palavra etnia tem o conteúdo de natureza social histórica, cultural e psicológica. Segundo o professor Kabengele Munanga, uma população pode conter diversas etnias porque esta implica “um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente têm um ancestral comum, uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente em um mesmo território” (Munanga, 2004, p. 28-29). Consideramos a partir desta afirmativa que para dar a um grupo a denominação de grupo étnico devemos levar em conta os seguintes critérios:

- possuir ascendência comum;
- ter a mesma língua;
- professar a mesma religião;
- possuir uma mesma cultura;
- e residir em um mesmo território geográfico.

A esses critérios acrescentamos o sentimento de pertencimento ao grupo caracterizado, de parte dos seus membros.

Utilizamos neste estudo a expressão “étnico/racial” com o propósito de alargar nossas considerações para além do aparente,

considerando também a origem dos sujeitos que podem ser aparentemente brancos mas terem também ancestrais negros.

A palavra currículo pode referir-se a diferentes níveis de educação, sem, entretanto, hierarquizá-las. Esta palavra é aqui utilizada com referência ao planejamento, execução e desenvolvimento das atividades educativas no nível escolar como um todo e a partir destas, em nível de sala de aula, sob a responsabilidade dos docentes.

A ênfase no planejamento é dada no sentido de que se tenha a possibilidade de promover as mudanças que se fazem necessárias para garantir a igualdade racial em educação.

O currículo neste texto significa o itinerário percorrido pelos profissionais da educação com a participação parcial ou total dos estudantes, com o propósito de garantir-lhes a formação educacional definida de preferência coletivamente, isto é, envolvendo a comunidade escolar e não escolar no processo de planejamento, realização e avaliação do referido itinerário, sob a responsabilidade dos profissionais da educação devidamente qualificados. Tais fases do currículo deverão desenvolver-se também orientando-se por documentos oficiais e não oficiais para que o mesmo possa fundamentar-se em referenciais teórico-metodológicos consistentes. Portanto, entende-se aqui por currículo a determinação, desenvolvimento e avaliação de todas as práticas pedagógicas, isto é, de todas as ações desenvolvidas pela instituição escolar para formar sujeitos cuja educação está sob sua responsabilidade.

Sobre a práxis entende-se que a mesma tem dois aspectos ao mesmo tempo distintos e inter-relacionados que no caso são: o lado real, a realidade escolar; e o lado ideal, a teoria que orienta as práticas pedagógicas. Torna-se indispensável, portanto, que os profissionais da educação determinem com clareza as características da realidade na qual realizarão as suas atividades e a(s) teoria(s) que orientarão sua ação educativa. Tratando-se de uma educação que considere a população negra, cabe responder às seguintes questões:

Qual é a composição racial dos grupos destinatários do trabalho pedagógico e qual ou quais as teorias que respaldam as atividades educacionais multirraciais?

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Formação fundamentada em uma concepção pedagógica comprometida com a promoção da população negra.

Este item sugere a inclusão do caráter tridimensional da formação dos profissionais da educação, segundo Antônio Joaquim Severino: a dimensão dos conteúdos, a dimensão pedagógica e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos consiste no domínio dos conhecimentos da área privilegiada pelo (a) professor (a), de maneira ampla e com o necessário aprofundamento para assegurar ao estudante a liberdade intelectual de tramitar no seu campo, a partir do domínio seguro dos conceitos básicos da sua área de trabalho. Neste sentido, por exemplo, um licenciado em geografia deverá ter o domínio amplo e profundo das categorias da geografia e da dimensão racial que estas incorporam. Tal domínio vai permitir ao profissional selecionar adequadamente os conteúdos a serem ministrados aos seus alunos, tendo como critério a sua relevância em face às práticas sociais dos estudantes, o contexto em que vivem e a sua condição na sociedade.

Esta dimensão torna-se muito complexa na formação do profissional para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, o qual ministra aulas de todos os campos de conhecimentos, o que implica o domínio seguro de todas elas para além do conteúdo a ser ensinado. Esta é a situação de alguns cursos de pedagogia que preparam para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Tais cursos, em geral, não permitem ao licenciando a aquisição de conhecimentos das áreas com as quais irá trabalhar, dando-lhes apenas uma visão limitada e superficial dos

referidos campos de conhecimento, impedindo-lhes de circular com liberdade e conseqüentemente de descobrir o potencial desses campos para incorporar os estudos raciais.

A segunda dimensão, estreitamente relacionada com a primeira, consiste na formação pedagógica que vai caracterizar o profissional, assegurando-lhe as condições necessárias para cumprir o seu papel social. É este aspecto do currículo dos cursos de formação de professores que vai criar condições para que o estudante selecione e manipule os conteúdos escolares com competência e determinação, dando a estes a forma didática que facilitará o seu domínio pelos usuários da educação, tendo como objetivo a promoção de todos os estudantes. É nesta dimensão que o profissional deverá adquirir a habilidade de selecionar conteúdos a partir pelo menos dos seguintes critérios: relevância social e acadêmica, o contexto em que vivem os alunos, a diversidade fenotípica, cultural e socioeconômica e as expectativas da comunidade em relação ao papel social da educação escolar. É este aspecto da formação que vai desenvolver no profissional a capacidade de manipular os conteúdos escolares, fazendo a mediação entre estes e os seus estudantes, com a devida adequação.

É ainda nessa dimensão que orientada pela concepção progressista de educação, o profissional deve adquirir a capacidade de selecionar no acervo cultural disponível os conhecimentos socialmente relevantes para promover os estudantes, devendo atentar para os saberes sobre a população negra em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica, cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações. Entretanto, esta proposta só é realizável dentro de uma concepção pedagógica progressista que ultrapasse as posições baseadas em um marxismo ortodoxo, cuja percepção das relações de poder não se dá para além das denominadas “classes sociais”, expressão que prefiro substituir por segmentos sociais.

A dimensão das relações situacionais em que o autor em questão considera as questões existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em minha opinião, está atrelada à teoria

pedagógica progressista que pressupõe uma estreita relação da educação com a sociedade, com as práticas sociais dos sujeitos, com as suas vivências cotidianas, ampliando-as.

As três dimensões devidamente articuladas e desenvolvidas sem superposição irão garantir a formação satisfatória do profissional da educação. Entretanto, o tema aqui proposto exige um destaque especial da dimensão pedagógica. Cabe considerar o que é a pedagogia, qual o seu âmbito e objeto e situar a pedagogia progressista, por mim denominada ampla, no âmbito das diferentes concepções deste campo de conhecimentos.

A pedagogia é uma área de conhecimento multirreferencial, que incorpora aspectos filosóficos e científicos sobre educação, abarcando também as práticas educativas e os saberes produzidos a partir da ação pedagógica. Seu objeto é portanto o fenômeno educativo, a partir do qual são produzidos saberes de caráter filosófico e científico que devem contribuir para reorientar as políticas e práticas educativas.

Tratando-se da docência, a didática ganha um espaço importante, por ser uma área científico-filosófica que, fazendo parte da pedagogia, tem a ação docente como objeto. Tal qual a pedagogia, a didática é uma área de conhecimento teórico-prática com múltiplas referências.

Ao longo dos séculos, foram desenvolvidas teorias em torno do fenômeno educativo, sendo destacadas as teorias pedagógicas denominadas liberais e progressistas. Entre as liberais, destacam-se as concepções tradicional e da escola nova.

As teorias tradicionais, tendo como uma das suas características a desvinculação completa da educação com a realidade social vigente, trata os conteúdos como fins em si mesmos. Esta teoria, ainda evidenciada em práticas contemporâneas por meio da utilização de ações e de materiais didáticos descontextualizados, não se prestou para tratar da diversidade humana, pelo seu caráter estático, através do recurso aos modelos desvinculados da vida das crianças e dos jovens.

A concepção pedagógica liberal, embora incorpore entre outras a concepção da escola nova que estabelece a relação com o contexto social dos alunos, se aplicada à formação de profissionais da educação, não tem elementos para contemplar a diversidade humana porque sendo liberal e espontaneísta, não tem o compromisso com a transformação social. Seu propósito, através do estudo do meio, é a adaptação, o ajustamento do educando à sociedade.

Resta-nos a pedagogia progressista como única concepção pedagógica que contém os elementos necessários a uma atuação comprometida com a transformação da sociedade e, portanto, com a eliminação de qualquer tipo de discriminação. Cabe ressaltar, entretanto, que, dentro da pedagogia progressista, a conhecida pedagogia crítico-social dos conteúdos, que considera as relações de poder inerentes apenas às classes sociais, com efeitos negativos na educação, é reducionista, não possibilitando ao educador uma formação que lhe permita perceber tais relações entre outros grupos.

Consideramos, portanto, neste trabalho, o potencial da pedagogia progressista que não se restringe a analisar as relações de poder apenas entre os segmentos sociais diferenciados por suas condições econômicas e sociais. Dessa maneira, privilegiamos a pedagogia progressista que amplia a percepção das relações de poder entre todos os grupos humanos, podendo-se particularizar o seu potencial para tratar da questão negra em educação.

Snyders (1974) faz considerações sobre as pedagogias tradicional e nova, precedendo uma terceira alternativa, que tem o título da obra, teoria privilegiada neste trabalho. O autor citado critica a pedagogia tradicional por ser baseada em modelos; metodologia que consistia em conduzir o aluno às grandes realizações da humanidade na literatura, nas artes, reflexões e demonstrações elaboradas e conhecimentos científicos postos à disposição da humanidade por meio de métodos seguros. Tais modelos, destinados a guiar os estudantes, eram distantes do seu

cotidiano, e no entanto os alunos deveriam guiar-se por eles. Snyders considera que o aluno, neste caso, não é passivo porque há uma busca a partir dos modelos que lhe são oferecidos, devendo o mesmo ajustar-se à sociedade.

Snyders aponta além da não passividade outros aspectos positivos deste tipo de pedagogia e, a despeito de suas limitações, salienta a possibilidade da originalidade, a alegria, a apreciação da beleza, a da verdade, a experimentação do progresso científico.

Concluimos a partir deste autor, que, apesar da falta de compromisso com a transformação social da pedagogia tradicional, a proposta atual de referências negras na literatura, nas artes e mesmo em se tratando de trajetórias de vida, consideradas como patrimônio cultural, são heranças positivas da escola tradicional, incorporadas pela pedagogia progressista.

Visando à superação das falhas da educação tradicional, surge no século XIX o movimento da escola nova cujo aspecto essencial nesta superação é a articulação entre educação e a vida do estudante, apesar de ser uma pedagogia liberal, que não incorpora a transformação social, mas mantém a proposta de permanência do que está posto na sociedade. Este movimento dá ênfase à influência dos fatores sociais na educação, mas mantém o aspecto relativo ao ajustamento/adaptação do estudante à sociedade vigente.

Snyders aponta alguns aspectos positivos desta concepção de educação, estando entre estes: a alegria do presente, de ser criança, o privilegiar os interesses dos estudantes, liberdade, iniciativas, atividades grupais, relação entre a cultura e a existência.

Eliminando os modelos, a escola nova tem o demérito de fazer a criança e o jovem permanecerem em seu próprio mundo, sem a referência às grandes obras e aos grandes autores. Há nesta pedagogia um espontaneísmo extremamente prejudicial à formação dos estudantes, pela desvalorização do mundo adulto.

A concepção de escola progressista não abandona totalmente as duas anteriores, mas apropria-se de seus aspectos positivos e os atualiza. Retomam-se os modelos, mas aqueles que se relacionam

com o mundo do estudante. Assim, faz sentido tomar a trajetória de vida de pesquisadores negros como patrimônio cultural a ser utilizado pela educação, no sentido de encorajar a criança negra com trajetórias semelhantes, a ter um nível de aspiração elevado, ao mesmo tempo em que tais modelos vão inspirar na criança branca o respeito que é devido ao negro. Assim também, outros modelos significativos contidos na literatura, nas artes, na história e em outras ciências são positivos no trabalho educativo a ser realizado, tendo em vista a recuperação da dignidade da população negra. Há neste caso a conciliação de aspectos da escola tradicional e da nova: os modelos e a alegria do presente em uma terceira concepção da educação que visa educar para a construção de um novo mundo, para o que as duas anteriores não atentavam, sendo este um dos propósitos da formação dos profissionais da educação na atualidade o qual pela legislação atual deverá incorporar aspectos relativos à população negra na sua atividade profissional.

Snyders denomina esta concepção de pedagogia de esquerda e afirma: “uma pedagogia de esquerda é fundamentalmente uma pedagogia que enuncia idéias de esquerda, transmite conteúdos de esquerda, suscita uma visão, um método, atitudes de esquerda” (Snyders, 1974, p. 193). E acrescenta que “o ponto decisivo é o conteúdo das idéias adquiridas: o racismo, a divisão da sociedade em classes, as condições e as perspectivas que põem fim à exploração”, à discriminação racial entre outras, sendo essencial enfatizar as experiências dos alunos. Em uma concepção pedagógica de direita, conforme a tradicional e a nova e mesmo em uma concepção pedagógica de esquerda marxista ortodoxa, torna-se impossível formar profissionais comprometidos com a eliminação das relações raciais verticalizadas.

Referindo-se à concepção pedagógica progressista aqui privilegiada, Tomaz Tadeu da Silva as denomina de pós-críticas, por ultrapassarem as limitações da teoria progressista crítica, que se restringe ao estudo da projeção das desigualdades de classe no sistema de ensino. As teorias denominadas pós-críticas incorporam,

segundo Silva, aspectos positivos das teorias tradicionais e críticas e acrescentam aspectos inovadores como: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Silva, 1999, p. 17).

É, portanto, a concepção pedagógica progressista ampla que deverá orientar a formação de profissionais da educação com vistas a uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira.

PLANEJAMENTO ESCOLAR E DE ENSINO

1 Planejamento Escolar

O Projeto Político Pedagógico da Escola

O projeto aqui considerado tem duas dimensões: a política, que é o seu compromisso com os interesses e necessidades dos usuários da educação a ser ministrada, e a pedagógica, porque prevê as ações educativas necessárias à formação pretendida e antecipada pela previsão dos resultados esperados através da determinação dos objetivos. Há, portanto, uma estreita relação entre as duas dimensões citadas.

O caráter democrático do projeto em questão, largamente destacado pelos estudiosos do assunto, deve provocar a participação de todos, rompendo com a hierarquia provocada pela divisão do trabalho em uma sociedade capitalista. Para a sua efetivação, é condição necessária a competência da escola, principalmente da administração, orientação e supervisão, no sentido de liderar a coletividade escolar para a realização, desenvolvimento e avaliação coletiva e democrática do projeto. A elaboração deste deverá ser precedida por um diagnóstico da escola, que deve identificar os principais pontos de estrangulamento dos estudantes, que comprometem a função da escola que é a de promoção humana e não a de degradação, como ocorre quando acontecem os índices de deserção educacional, não raro extremamente altos, principalmente com relação aos usuários negros e/ou pobres,

a despeito da autonomia entre a pobreza e o racismo, tendo-se clareza de que este último acontece independentemente da condição socio-econômica dos estudantes negros.

Neste trabalho, a articulação com as diferentes instâncias dos sistemas de ensino se faz necessária, não sob a forma de submissão, mas como busca de subsídios teóricos e financeiros para garantir a realização do planejado e interferir nas políticas das outras instâncias em termos não escolares.

Segundo a professora Ilma Passos Alencastro Veiga, os princípios orientadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) são os seguintes:

Igualdade de condições considerando não somente o ingresso do estudante mas a sua permanência no sistema de ensino, com bom desempenho a partir de um trabalho profissional qualitativamente eficiente.

A qualidade do ensino, aspecto salientado no parágrafo anterior, é um dos princípios fundamentais do projeto em questão, porque é sua garantia que vai provocar o bom desempenho de todos, reduzindo os índices de evasão e repetência, devendo-se ter a pretensão de eliminá-los completamente.

Outro princípio orientador do projeto em questão é a gestão democrática que implica o controle coletivo da educação por meio da observância do mesmo, em todas as fases do Projeto Político Pedagógico, a partir de uma posição que privilegie o controle da coisa pública pela sociedade civil. O professor João Batista Bastos distingue na gestão democrática três momentos:

O debate sobre gestão democrática, o movimento de democratização da educação e as práticas administrativas compartilhadas. De nossa parte, acrescentaríamos, neste terceiro momento, não somente políticas administrativas compartilhadas mas sim práticas administrativo-pedagógicas compartilhadas.

Liberdade é um princípio incorporado na Constituição brasileira e conduz à idéia de autonomia. Este princípio implica

limites e possibilidades e é construído na interação social que tem em vista os interesses coletivos.

Outro princípio extremamente relevante na elaboração do Projeto Político Pedagógico é a valorização do magistério; sua competência para definir e realizar o seu papel social é algo indispensável para a execução da tarefa considerada. Esse princípio implica a criação e preservação de um espaço permanente de formação continuada em serviço e com liberação para uma formação em outras instituições. A instituição da carreira do magistério, por meio de estatutos que considerem a formação continuada em seus diferentes níveis para a promoção profissional, é algo determinado pela legislação, ainda não colocado em prática por vários sistemas de ensino.

Ainda segundo a professora Ilma, os elementos do Projeto Político Pedagógico são: finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação.

Segundo Libâneo (1994), deve existir uma articulação entre a ação docente, as práticas escolares e o contexto social.

Esta posição suscita uma postura educativa para além da sua concepção tradicional, a qual, para incorporar a população negra, necessariamente terá que ultrapassar as concepções nova e crítico-social dos conteúdos, mas incorporar uma concepção progressista para além dos que consideram apenas as relações entre as classes, mas sim e também entre os grupos fenotipicamente diferenciados e classificados a partir do fenótipo através de atributos positivos e negativos cientificamente inconsistentes. A referida concepção pedagógica, denominada por Georges Snyders de pedagogia de esquerda, privilegia, entre outras questões relevantes, o anti-racismo.

Ainda segundo Libâneo, o Plano da Escola deve obedecer uma ordem, seqüência, objetividade, coerência e flexibilidade. Ele sugere o seguinte roteiro:

Discussão sobre o posicionamento da Escola em relação as finalidades da educação escolar na sociedade e na escola; neste

item é de suma importância a consulta aos documentos oficiais para uma apreciação do que é proposto na Constituição brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com destaque especial ao artigo 26, que determina a inclusão dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio. São importantes também a leitura e a discussão das Diretrizes Curriculares sobre o tema, que contribuirão para a compreensão do assunto. Quanto a esse aspecto, os parâmetros curriculares como fontes de consulta são também relevantes, a despeito de suas limitações.

Em segundo lugar, Libâneo destaca as bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa, nas quais é colocada a necessidade de responder a questões relativas ao processo educativo e conseqüentemente de determinar as tarefas a serem empreendidas pela escola para que os resultados pretendidos sejam alcançados. Há nessa parte, também, o destaque do significado do trabalho docente a partir das teorias sobre o ensino aprendizagem. Recomenda que, neste item, sejam estabelecidas as relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

A organização administrativa da escola é também uma recomendação do autor neste item.

Considerando-se que as bases teórico-metodológicas do trabalho escolar para uma educação que privilegia os grupos negros e não negros e outros dependem da concepção pedagógica que o grupo decidir selecionar como fundamento do seu trabalho, sem dúvida que, de acordo com referências anteriores, a concepção a ser privilegiada é a pedagogia progressista. Entretanto, não se trata apenas de desnaturalizar as relações entre os diferentes segmentos sociais hierarquizados pelo seu poder econômico, mas aquela concepção de educação progressista, que, sem abandonar as citadas relações, a ultrapassa, considerando também as relações de poder entre outros grupos para além das desigualdades socioeconômicas. Mais uma vez, salientamos a pedagogia pós-crítica, apresentada

por Tomas Tadeu da Silva, que dá destaque, entre outros aspectos, à raça como fator determinante do desempenho escolar.

Retomando o roteiro sugerido por Libâneo, em terceiro lugar, o autor propõe a inclusão da “caracterização econômica, social, política e cultural do contexto escolar”. A estes aspectos deve-se acrescentar o destaque aos estudos sobre a composição racial da comunidade na qual a escola se insere.

No quarto item, caracterização dos alunos, Libâneo sugere apenas a caracterização socioeconômica, a qual deve ser acrescida dos estudos sobre a composição racial dos estudantes, relacionando-a com o respectivo desempenho escolar.

Como quinto item, Libâneo destaca os objetivos educacionais gerais da escola, que, segundo nosso parecer, devem considerar as finalidades da educação determinadas no primeiro item deste roteiro, levando em conta as particularidades da comunidade a que a escola se insere e atende. Nesse item, julga-se importante selecionar valores universais para serem trabalhados, tais como a igualdade, o respeito às diferenças, o relacionamento horizontal entre os homens, a não-violência física e moral e valores particulares que os estudos sobre a comunidade escolar anunciem como necessários.

Como sexto item o autor sugere a inclusão das diretrizes para elaboração dos planos de ensino.

Cabe de parte da comunidade escolar, coletivamente, determinar qual a contribuição de cada área de ensino e/ou disciplina para o alcance das finalidades e objetivos da escola determinados em itens anteriores pela coletividade escolar de forma consensual ou pelo menos majoritária, com a adesão dos que compuserem a minoria discordante, a partir da compreensão do significado de um trabalho orientado pelos princípios democráticos: gestão democrática, adesão do posicionamento majoritário que deve ser pautado não no senso comum, mas nos conhecimentos pertinentes às questões discutidas, cientificamente produzidos e disponibilizados. Mais uma vez é preciso enfatizar que todos os

profissionais da educação deverão ter o domínio das diferentes concepções pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, das limitações e possibilidades de cada uma, para que a escolha coletiva recaia sobre a que tem abertura para incorporar os estudos sobre e a partir das populações negra e não negra, isto é, sobre a que permita incluir o recorte sobre os diferentes fenótipos presentes na escola e seus efeitos nos resultados escolares. Essa parte deverá conter as diretrizes para a ação docente, incluindo os elementos da didática ou seja: objetivos gerais de cada disciplina e/ou área de estudos, conhecimentos, habilidades, hábitos e valores a serem incluídos no trabalho do professor, métodos, procedimentos técnicos e recursos mais apropriados para o trabalho, formas de avaliação e bibliografia mais adequada à proposta pedagógica da escola. O momento da elaboração do PPP deverá oportunizar o encontro de grupos da mesma área e/ou disciplina para tais determinações e o encontro interdisciplinar para a necessária identificação das interfaces entre os diferentes componentes curriculares.

Como item final há a recomendação de que o PPP incorpore diretrizes para a organização e administração escolares, relacionando:

- estrutura organizacional da escola;
- atividades coletivas do corpo docente: reuniões pedagógicas, conselho de classe, atividades comuns, às quais acrescentamos o programa de formação continuada em serviço e externa com determinação de critérios para a sua concessão de acordo com a legislação em vigor e em articulação com outras instâncias do sistema de ensino.

O autor sugere também: determinação de calendário e horário escolar, critérios para organização das classes, atentando para evitar as formas excludentes e discriminatórias de organização, acompanhamento e orientação de alunos, articulação com os pais, evitando o contato apenas para apontar comportamentos indesejáveis dos seus filhos, atividades extraclasse como: biblioteca,

sala de leitura, grêmio estudantil, esportes, festas, recreação, clubes de estudo, excursões, utilização dos recursos da comunidade no desenvolvimento do currículo tais como visita a instituições, fábricas, comércio, realização de entrevistas com pessoas da comunidade... Nesse item são incluídas ainda as determinações sobre a vida coletiva externa e interna à escola como um todo e na sala de aula.

Na determinação do horário escolar, é importante considerar: o horário da merenda, que deverá ser antes da entrada em sala de aula para evitar que crianças mal alimentadas tenham a sua participação nas atividades perturbada pela fome do dia e através de comportamentos que prejudicam a formação de um clima propício à concentração mental. Esses comportamentos podem ser caracterizados pela apatia ou pela agitação, ambos igualmente prejudiciais ao bom desempenho.

O horário escolar deve ser organizado evitando também que as atividades de educação física sejam colocadas entre as aulas comuns, o que compromete as aulas posteriores, principalmente sem um intervalo para a volta à calma e nas condições da maioria das nossas escolas que não dispõem de uma infraestrutura física e de recursos humanos que permitam a higienização do corpo após tais aulas.

Acredita-se, que percorridas essas etapas, é o momento de elaborar os planos de ensino a partir das diretrizes determinadas.

O envolvimento de todos os funcionários da escola é indispensável, porque ainda que o pessoal de secretaria, merendeiras, serventes e outros exerçam atividades meio, cada uma dessas atividades tem uma dimensão educativa que deve orientar-se pelas finalidades, objetivos e diretrizes coletivamente determinados com a participação desses profissionais.

2 Planejamento de Ensino

A ação docente deverá orientar-se pelo projeto político pedagógico da instituição, a fim de que o processo educativo como um todo tenha coerência e alcance os resultados esperados, que

devem ser previstos coletivamente em atividades caracterizadas por uma gestão democrática.

O plano de ensino, sendo projeto de trabalho docente, é parte do currículo desenvolvido pela escola, devendo manter com o mesmo uma relação coerente e complementar, buscando formar o sujeito cujo perfil deverá ser traçado no plano da escola.

Sendo ação docente objeto da didática como disciplina teórico/prática, para elaboração deste projeto o profissional deverá ter o domínio dos elementos que compõem esta ciência.

Por outro lado, é indispensável que, precedendo este trabalho, a instituição tenha determinado não só a concepção pedagógica que orientará as suas práticas educativas, mas também, como decorrência, fazer opção pelo tipo de planejamento que privilegiará em consonância com a concepção selecionada. O significado do planejamento baseado nas correntes metafísica e dialética deverá ser discutido. Sem dúvida que a opção por uma dessas correntes de pensamento é feita, *a priori*, no momento em que se decide pela ação pedagógica transformadora comprometida com a igualdade racial. O planejamento metafísico é incompatível com esta decisão porque caracteriza-se por defender a estabilidade, a permanência do estabelecido, não admitindo a contradição presente. Este tipo de pensamento rompe o vínculo entre os conteúdos a serem ministrados e a realidade, a qual não é referência para o conhecimento. Articula-se com uma ação didática e instrumental em que o contexto sociopolítico não tem relevância. Conseqüentemente, privilegia-se o pensamento dialético, que admite a coexistência dos opostos, da contradição na realidade, a qual está em permanente transformação, afirmando portanto o caráter reversível da discriminação racial, por considerar a não estabilidade das coisas. A corrente do pensamento dialético é estreitamente coerente com a pedagogia progressista por mim denominada ampla. A dialética tem como importantes princípios o movimento e a realidade contraditória, portanto a não estabilidade das coisas. Um planejamento para atender à diversidade étnico-

racial necessariamente orientar-se-á pelos princípios do enfoque dialético. Isto significa que, entre outros princípios da dialética, destaca-se o do movimento, isto é as transformações constantes e a coexistência dos opostos. Ao admitir a presença dos antagonismos no espaço escolar, salienta-se a predisposição para ver nesse espaço ao mesmo tempo a permanência do estabelecido e a resistência às formas de discriminação, sendo que esta última é evidenciada por meio das ações para eliminar as situações de racismo e promover a igualdade racial.

A partir dessas considerações pode-se afirmar que planejar é uma questão política porque implica afirmar a possibilidade de mudança, de transformar o sistema educacional, considerando a possibilidade de transformação social. Planejar implica, portanto, acreditar na possibilidade de mudança.

Recorrendo aos elementos que compõem a ação docente, temos as finalidades da educação, os objetivos e os conteúdos, a metodologia, a avaliação e as fontes de consulta que incluem a bibliografia a ser utilizada pelos alunos e pelos docentes.

Planejar para atender à diversidade étnico-racial significa acreditar na possibilidade de mudança das relações raciais na sociedade e no ambiente escolar o que repercutirá na transformação das condições subalternas de vida da população negra.

Um planejamento com bases progressistas amplas, coerente com a corrente de pensamento dialético, ao estabelecer a sua relação com o contexto social e político, necessariamente deverá caracterizar a sociedade e os sujeitos a serem educados, o que deverá ser realizado no planejamento curricular em nível de escola, a qual traçará as diretrizes para o trabalho em sala de aula. A referida caracterização deverá incluir a classificação da população presente por cor tanto na sociedade quanto na escola. Nesta deve-se estabelecer a relação cor e desempenho escolar para evidenciar se a escola reproduz ou não as desigualdades raciais.

Retornando à questão dos elementos da ação docente, referimo-nos inicialmente às finalidades e objetivos da educação

que são a previsão dos resultados esperados, sendo que as finalidades são de alcance mais remoto, enquanto os objetivos são de alcance mais imediato. As finalidades resultam do alcance acumulado dos objetivos previstos. Estas podem ser elaboradas a partir da consulta dos documentos oficiais como a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares e as já referidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É importante salientar que, como sabemos, o declarado em educação pelos documentos oficiais nem sempre corresponde ao real, o que provavelmente surpreende os leitores ao constatarem a grande lacuna entre o proposto e a realidade observada. Entretanto há espaço na educação para que o profissional persiga a coincidência entre o oficialmente proposto e o cotidiano escolar.

Tratando-se de objetivos é importante salientar que estes podem ser subdivididos entre gerais e específicos. E entre os primeiros deve-se determinar os objetivos gerais de cada disciplina ou área de estudo e os objetivos gerais de cada unidade de ensino, os quais são alcançados por meio dos objetivos específicos que se vinculam diretamente aos conteúdos em seu detalhamento em cada unidade de ensino. Por unidade de ensino entende-se um conjunto de assuntos que têm afinidades entre si e podem ser percebidos como um todo por seu estrito relacionamento e interdependência. Uma unidade didática pode ser formada a partir de conteúdos afins ou de temas significativos para os alunos, a partir dos quais são extraídos os conteúdos de diferentes disciplinas.

Como unidade didática a partir de conteúdos, tem-se como exemplo o estudo do ideal de branqueamento no Brasil, quando são estudados os temas Abolição e República, porque é neste momento histórico que as preocupações com a construção da nação conduzem os intelectuais da época a considerar a raça como fator determinante do sucesso ou do fracasso do Brasil, surgindo propostas para o desaparecimento das populações negra e indígena,

consideradas inferiores e portanto ameaçadoras da prosperidade da nova nação.

Como unidade que parte de um tema, pode-se considerar, por exemplo, a festa junina da escola, a partir da qual, conteúdos de todas as áreas e disciplinas podem ser ministrados:

- as dimensões do local da festa;
- zonas rurais e urbanas;
- as contribuições das populações que vivem no campo para a sobrevivência do homem urbano;
- o movimento dos sem-terra;
- a reforma agrária;
- produção agrícola na localidade, nos municípios, estados e regiões;
- a exportação de produtos agrícolas;
- localização das áreas urbanas e rurais;
- a presença negra nas regiões urbanas e rurais, entre outros conteúdos.

A determinação das finalidades e dos objetivos deve ser precedida pelo levantamento das práticas sociais dos estudantes, destinatários do trabalho educativo para que as mesmas orientem a seleção e organização dos elementos que compõem o plano escolar e do ensino. Entende-se por práticas sociais todas as atividades que os estudantes realizam, neste caso, fora da escola. Em relação aos estudantes negros, é possível que entre tais práticas estejam incluídas as relações de trabalho na família e fora dela. As atividades de lazer que não raro são caracterizadas pela frequência aos bailes funk, às boites, ambientes pouco edificantes, devem ser analisadas criticamente à luz de conhecimentos científicos. Tal análise deverá ser feita também com relação aos programas através da mídia impressa e principalmente eletrônica que atinge toda a população brasileira. Outra prática social que atinge a grande número de jovens brasileiros, com extermínio dos negros que têm a denominada “idade de risco”, é o

envolvimento com drogas e ou com o tráfico que não tem merecido das escolas a necessária análise científica que pode ser feita por meio do estudo da evolução histórica da utilização das drogas pelo homem, drogas proibidas e liberadas e seus efeitos no comportamento humano.

Sexualidade é outro aspecto em geral não tratado pela escola, sendo uma prática social precocemente utilizada pelos pré-adolescentes e adolescentes resultando no aumento da gravidez precoce, sem uma atuação esclarecedora da instituição escolar que tem o papel de fazer com que o estudante compreenda os fatores que determinam a sua condição na sociedade.

A pobreza é algo que atinge largamente a população negra, cruzando-se com a discriminação racial, sem que a escola comprove através dos conteúdos que nem a pobreza nem a discriminação são dadas naturalmente ou provocadas pela natureza do pobre e ou do negro, mas são invenções dos homens e que como tal podem ser revertidas ou “desinventadas” dando lugar à igualdade.

Percebe-se pelo que está posto, que, das finalidades e dos objetivos, são extraídos os conteúdos que deverão partir das práticas sociais dos estudantes para dar-lhes significado social, o que facilitará a assimilação dos mesmos pelos alunos. Entende-se por conteúdos não somente os conhecimentos científicos que deverão ajudar os estudantes a compreenderem a sua situação na sociedade para transformá-la, mas também os valores que reportarão os alunos à sua dimensão humana.

Entre os elementos da ação docente, após a determinação das finalidades, dos objetivos e dos conteúdos, deve-se determinar a metodologia a ser utilizada para fazer a mediação entre os conteúdos selecionados e os alunos. É o momento de dar a tais conteúdos a forma didática que permite aos estudantes fazerem a sua assimilação e posteriormente retenção do aprendido. A metodologia deverá também orientar-se pela pedagogia progressista, fazendo dos alunos sujeitos da própria aprendizagem, eliminando a passividade no ato de aprender.

A avaliação consiste em averiguar se os comportamentos esperados, previstos nas finalidades e nos objetivos, foram alcançados e se para além do previsto houve ocorrências significativas no comportamento do aluno.

Sintetizando os elementos do trabalho docente, pode-se dizer que as finalidades e os objetivos determinam para que ensinar, o que só tem sentido se é estabelecida a relação entre estes aspectos e a vida do aluno, com vistas a uma ampliação da sua visão de mundo.

Os conteúdos, extraídos das finalidades e dos objetivos, respondem ao questionamento, o que ensinar.

A metodologia ou o desenvolvimento metodológico respondem à questão como ensinar e a avaliação deverá responder à pergunta quais foram as mudanças que se deram no comportamento dos alunos?

As fontes de consulta compreendem todos os documentos utilizados para elaboração, desenvolvimento e avaliação do plano, os quais deverão ser listados.

BIBLIOGRAFIA

CANEN, A. *Relações raciais e currículo*: reflexões a partir do multiculturalismo. Cadernos Penesb n° 3. Niterói: EdUFF, 2001.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CUNHA, L. A. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Autonomia da escola*: princípios e propostas, Guia da escola cidadã; v.1. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

- GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- GUIMARÃES, M. E. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- IANNI, O. A racialização do mundo. *Tempo Social*. Revista de Sociologia São Paulo, USP, 8 (1), p. 1-23, maio de 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOVELL, P. A. *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.
- MACLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.
- MUNANGA, K. Relações entre a academia e a militância negra. *Anais do V Congresso Afro-Brasileiro*. Salvador: Bahia, 1997.
- _____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos Penesb nº 5. Niterói: EdUFF, 2004.
- NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola, Guia da escola cidadã; v. 7*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 jan. 2003.
- REIS, E. A. *Mulato: negro/não-negro e/ou branco/não-branco*. São Paulo: Altana, 2002.
- SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista ANDE*, São Paulo, ano 10, n. 17, 1991.

SEYFERTH, G. *O conceito de raça e as ciências sociais*. s./d. Mimeogr.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SISS, A. *Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais*. Cadernos Penesb nº 4. Niterói: EdUFF, 2002.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Intencionalidade: palavra-chave da avaliação*. Entrevista à revista *Nova Escola*. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/138_dez00/html/celso.doc.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político pedagógico da escola*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

**HISTÓRIA DA ÁFRICA:
TEMAS E QUESTÕES
PARA A SALA DE AULA**

*Mônica Lima**
(*monili_2@yahoo.com.br*)

* Professora da UFRJ. Mestre em Estudos Africanos – El Colegio de Mexico. Doutora em História pela UFF.

RESUMO

Este texto apresenta alguns temas para o trabalho com conteúdos de história da África na educação básica, considerando a relevância do assunto e o estabelecido na Lei 10.639/2003 e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Antes de introduzir os tópicos selecionados, também se colocam algumas sugestões de cuidados na abordagem sobre o assunto.

Palavras-chave: Ensino de história da África, Lei 10.639/2003, educação básica.

ABSTRACT

This article presents some themes for the work with African History in Fundamental Education, considering the relevance of the subject and what is established in the Law 10639/2003 and also by the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Before introducing the selected topics, some suggestions about special care with the treatment of this issue are also presented.

Keywords: Teaching of African History, Law 10.639/2003, Fundamental Education.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentaremos alguns temas e questões sobre a história da África, numa visão panorâmica. O que se pretende é informar sobre alguns dos principais aspectos e indicar caminhos para um maior aprofundamento do tema. Foram privilegiados tópicos que abrissem possibilidades de uma abordagem interdisciplinar nos currículos escolares e que tivessem relação com grandes questões da história geral e do Brasil.

E também sugeriremos, logo no início, alguns cuidados a serem tomados pelos educadores brasileiros ao lidar com estes assuntos. Lembramos que, a partir da Lei 10.639/2003, estes conteúdos tornaram-se obrigatórios nos currículos escolares de estabelecimentos de ensino públicos e privados no nosso país. Esta lei, dirigida à Educação Básica, tem seus desdobramentos para a formação de professores no ensino superior expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os tópicos selecionados poderão servir para os educadores pensarem os conteúdos e as abordagens mais adequadas ao seu trabalho pedagógico. São, portanto, apenas alguns pontos de partida.

A ÁFRICA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO MUNDO

Não são unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independentemente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos.

E ainda devemos lembrar que a história da África é parte indissociável da história da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. Em toda sua longa história, os nativos do continente africano estiveram relacionando-se aos habitantes de outras regiões e continentes. Seus conhecimentos, produtos, criações e idéias circularam o mundo, assim como os seus criadores.

A história do tráfico de escravos africanos constituiu o mais longo e volumoso processo de migração forçada da história.

Para as Américas foram cerca de 11 milhões de escravizados, e destes, 40% trazidos para o Brasil, em mais de três séculos de tráfico atlântico. Este doloroso e duradouro processo histórico levou a presença africana ao nosso país e às diferentes partes do mundo atingidas pela chegada dos cativos. E mais do que isso: fez com que amplas áreas do planeta mantivessem contatos permanentes e sistemáticos com a África, num ir e vir de pessoas, idéias, tecnologias, ritmos, visões de mundo...

E então nos deparamos com o fenômeno da *diáspora africana*. Africanos e afro-descendentes foram espalhados pelo mundo, contra suas vontades, retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias e de sua terra natal. Não carregavam consigo nada além de si próprios – seus corpos, suas tradições, suas memórias. E atualmente, culturas de matriz africana se fazem presentes em diferentes sociedades no nosso planeta. Cabe a nós, educadores, conhecê-las e estudá-las para entender o mundo de ontem, de hoje e de amanhã.

HISTÓRIA DA ÁFRICA – ALGUNS CUIDADOS IMPORTANTES

Ao começar nossos estudos sobre a história da África estaremos lidando com uma matéria-prima fascinante e delicada: os diversos matizes da nossa formação cultural, a memória dos nossos ancestrais africanos – e suas heranças, tão longamente invisibilizadas. Todo o cuidado será sempre pouco para não resvalarmos pelas trilhas aparentemente fáceis do maniqueísmo, da simplificação e da folclorização. Vamos pensar então na prevenção destes perigosos males que podem enfraquecer nossa percepção e nos distanciar dos nossos objetivos. Alguns destes cuidados podem parecer óbvios, mas muitas vezes o aparentemente óbvio merece ser revisto e revisitado, para refletirmos sobre ele.

Assim, seguem algumas reflexões:

1 – Os africanos e seus descendentes nascidos da diáspora no Novo Mundo (as Américas, incluindo o Brasil) eram seres

humanos, dotados de personalidade, desejos, ímpetos, valores. Eram também seres contraditórios, dentro da sua humanidade. Tinham seus interesses, seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros. Tinham sua experiência de vida – vinham muitas vezes de sociedades não-igualitárias na África ou nasciam aqui em plena escravidão. Não há como uniformizar atitudes, condutas e posturas e idealizarmos um negro sempre ao lado da justiça e da solidariedade. O que podemos e devemos ressaltar são os exemplos destes valores de humanidade, presentes em muitos, e injustamente negados e tornados invisíveis pela sociedade dominante, durante tanto tempo. Mas sugerimos veementemente evitar dividir o mundo em “brancos maus” e “negros bons”, o que não ajuda a percebermos o caráter complexo dos grupos humanos. A idéia é valorizar o positivo, mas sem idealizar.

2 – O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto a construção do racismo entre nós. O racismo é um fenômeno que influenciou e influenciou nas mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. E as diferentes sociedades interagiram com ele de diversas maneiras – o Brasil não tem a mesma história de relações raciais que os Estados Unidos, para usar um exemplo clássico. No entanto, durante muito tempo se defendeu a idéia de que aqui não havia discriminação e, ainda, que o que separava as pessoas era “apenas” sua condição social. Hoje não só vemos pelos dados da demografia da pobreza brasileira que ela tem uma inequívoca marca de cor, como sabemos que um olhar mais atento à história e à vida dos afro-descendentes no país revela a nossa convivência permanente com o preconceito e seus efeitos perversos. Mas para podermos enxergar isso, tivemos que ouvir relatos, ver dados e entender como foi esta história. Só assim pudemos desnaturalizar as desigualdades e ver a face hostil do nosso “racismo envergonhado”. O que isto quer dizer? Que devemos nos dedicar ao tema: estudar, ler, nos informar, sempre e mais.

Afinal, o que está em jogo é bem mais que a nossa competência profissional, é o nosso compromisso com um país mais justo e com um mundo melhor para todos e todas.

3 – Nós nos acostumamos a ver as manifestações culturais de origem africana confinadas ao reduto do chamado “folclore”. Este conceito de folclore que remete às tradições e práticas culturais populares não tem em si nenhum aspecto que o desqualifique, mas o olhar que foi estabelecido sobre o que chamamos de “manifestações folclóricas” sim. E, sobretudo no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o folclore e o popular se identificam não poucas vezes com o atraso – algo curioso, exótico, porém de menos valor. Logo, se não problematizarmos a inserção da cultura africana neste registro, correremos o risco de não criarmos identidade nem estimular o orgulho de a ela pertencermos. Podemos desmistificar a idéia de folclore presente no senso comum e também mostrar o quão complexa e sofisticada é a nossa cultura negra brasileira. Envolve saberes, técnicas e toda uma elaboração mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia. Podemos estar dando um caráter restrito à história africana se a retivermos nos limites das manifestações culturais mais aparentes.

4 – Faríamos uma viagem perdida à África se fôssemos buscar lá as origens puras das religiões de matriz africana, ou dos ritmos, danças e brincadeiras com que hoje convivemos na nossa cultura popular. O candomblé, a capoeira, a congada, o maracatu são manifestações culturais nascidas no Brasil, e sob a forte marca da história da escravidão no nosso país, da mistura de povos africanos que aqui se deu e das relações que criaram entre si e com a sociedade. Na África encontraremos algumas de suas bases, mas nunca sua forma original. Certamente, todas estas manifestações têm profundas raízes africanas. Mas são africanamente brasileiras. Portanto, saibamos que vamos ao encontro da história da África e que nela encontraremos muitos conhecimentos para entendermos melhor a história do Brasil (e do mundo), mas não todas as chaves para compreendermos nossa diversidade cultural.

PENSANDO A NOSSA HERANÇA AFRICANA DESDE UMA OUTRA PERSPECTIVA

Além destes cuidados citados, ainda há outros pontos sobre os quais devemos refletir e estar sempre atentos:

A África é um amplo continente, em que vivem e viveram desde os princípios da humanidade (afinal, foi lá onde a humanidade surgiu), grupos humanos diferentes, com línguas, costumes, tradições, crenças e maneiras de ser próprias, construídas ao longo de sua história. Dizer de “o africano” ou “a africana” como uma idéia no singular é um equívoco. Podemos até utilizar estes termos quando tratarmos de processos históricos vividos por diversos nativos da África, mas sempre sabendo que não se trata de um todo homogêneo e sim de uma idéia genérica que inclui alguns indivíduos, em situações muito específicas. Por exemplo: podemos dizer “o tráfico de escravos africanos” – ou seja, estamos nos referindo à atividade econômica cujas mercadorias eram indivíduos nativos da África, conhecido nos seus anos de declínio como “o infame comércio” (como passou a ser chamado o tráfico de escravos africanos). Nestes tipos de caso, vale dizer, de um modo geral, “africanos” ou “negros africanos”. Mas devemos evitar atribuir a estas pessoas qualidades comuns, como se fossem tipos característicos.

Um dos preconceitos mais comuns quanto aos africanos e afro-descendentes é com relação às suas práticas religiosas e um suposto caráter maligno contido nestas. Este tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisa sobre as religiões africanas e a maior parte das religiões afro-brasileiras. Por exemplo: não há a figura do diabo nas matrizes religiosas nativas da África, nem de nenhum ser ou entidade que personifique todo o mal. As divindades africanas e suas derivadas no Brasil em geral se encolerizam se não forem cultuadas e consideradas, e podem vingar-se; mas jamais agem para o mal de forma independente dos agentes humanos que a elas demandam. O grande adversário das forças do bem não existe, não há este poder em

nenhum ente do sagrado africano, a não ser naquelas religiões influenciadas pelos monoteísmos cristão e islâmico.

CONHECENDO A ÁFRICA

A África é o segundo continente do mundo em população, com mais de 800 milhões de habitantes. Lá vivem 13 de cada 100 pessoas no mundo, e a taxa de crescimento da população é uma das mais altas do planeta: de quase 3% ao ano. É o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, que correspondem a 20,3% da área total da Terra. São 54 países (ver mapa), sendo 48 continentais e seis insulares e ainda há 10 territórios dominados por países estrangeiros – sendo que a maioria destes são ilhas. Cerca de 75% da superfície do continente se situa nos trópicos, somente as suas extremidades norte e sul têm clima temperado. É o mais quente dos continentes, ainda que tenha regiões de altas montanhas, sempre cobertas de neve, como o monte Kilimanjaro, no Quênia.

Na África se falam aproximadamente duas mil línguas, as quais por sua vez têm suas variantes: os dialetos. Entre estas línguas, mais de cinquenta são faladas por mais de um milhão de pessoas. O árabe, por exemplo, é falado por cerca de 150 milhões de africanos – e é a língua oficial de sete países da África. O hauçá, falado no norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes.

Os estudiosos localizam cinco grandes famílias lingüísticas na formação dos idiomas do continente. As famílias lingüísticas são a afro-asiática (norte, nordeste e noroeste, cobrindo o Saara e regiões da franja do deserto); a nilo-saariana (partes centrais do deserto e arredores da nascente do Nilo); *khoisan* (Namíbia, partes do sudoeste e regiões pontuais no centro-leste); austronesia (ilhas do Índico, em especial Madagascar) e níger-cordofoniana (África ocidental, central e sudeste). A família níger-cordofoniana, assim como as outras, se dividiu em troncos lingüísticos e estes, por sua vez, em idiomas.

Um dos troncos lingüísticos derivados da família níger-cordofoniana é o banto, que deu origem a muitas línguas africanas faladas ao sul da linha do equador. As línguas bantas, trazidas pelos escravos para o Brasil, trouxeram muitas palavras para o português que falamos e escrevemos. Além disso, existem também línguas na África resultantes da mistura do português com línguas locais – são as chamadas línguas crioulas.

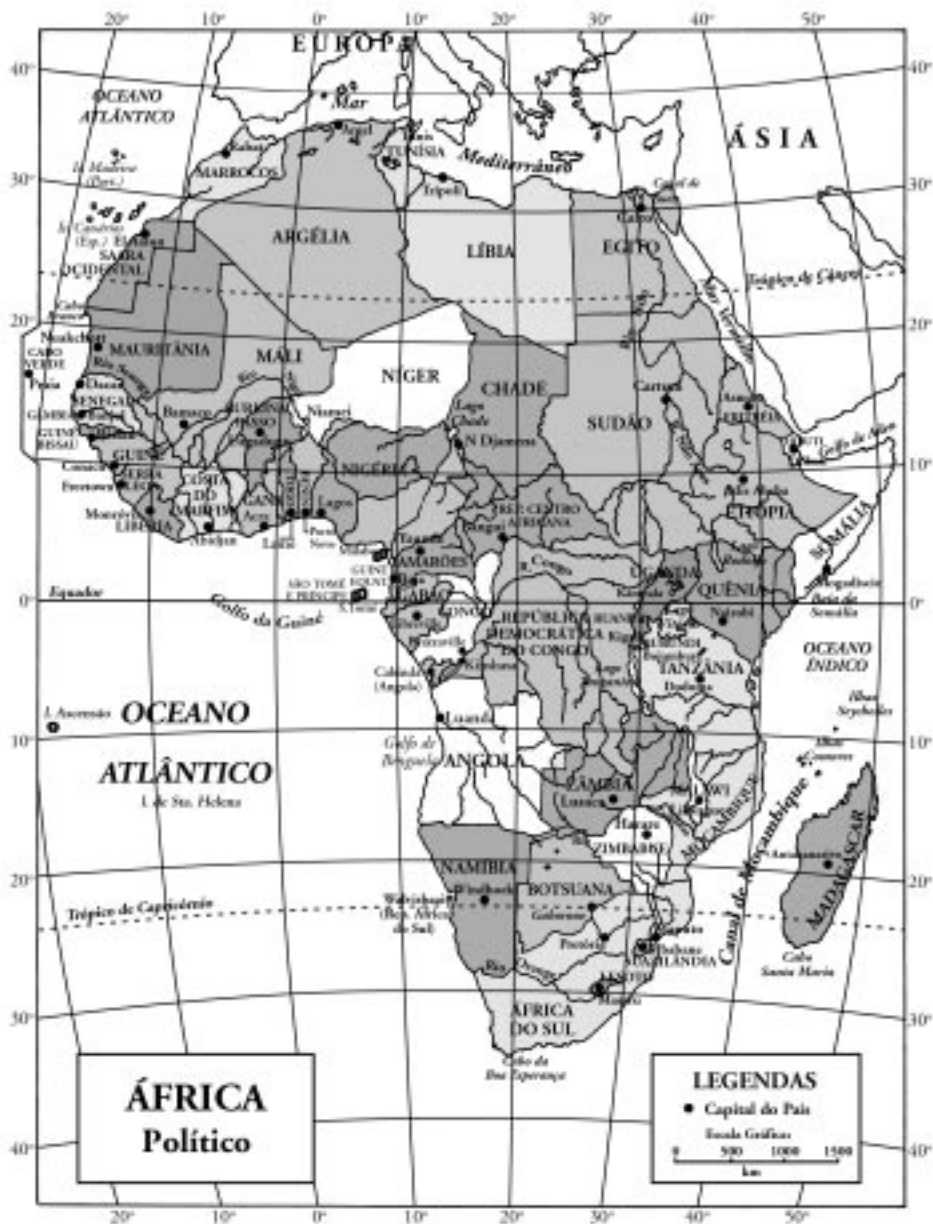
O QUE PODEMOS CONCLUIR COM ESTAS BREVES INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A ÁFRICA?

Fundamentalmente, a sua grande e enriquecedora *diversidade*. E esta diversidade nas paisagens e nas muitas línguas é acompanhada pela diversidade em opções religiosas, costumes, modos de vida. Isto acontece não apenas entre os países, mas dentro dos mesmos – na Nigéria, por exemplo, se falam cerca de 200 línguas – entre idiomas e suas variações dialetais. Normalmente, num país com esta característica, seus habitantes falam mais de um idioma no seu dia-a-dia, no contato uns com os outros. Para nós, brasileiros, pode até parecer muito complicado, mas é surpreendente como esta diversidade no cotidiano se torna algo vivido com naturalidade.

“A ÁFRICA TEM UMA HISTÓRIA”

Com esta frase, o grande historiador Joseph Ki-Zerbo, nascido em Burkina Fasso (África Ocidental), abriu a sua Introdução à Coleção História Geral da África, organizada e patrocinada pela UNESCO nas décadas de setenta e oitenta do século XX, depois do período das independências de muitos países africanos (nos anos sessenta daquele século). Foram oito volumes publicados e destes apenas quatro saíram no Brasil, todos com artigos de autores selecionados entre os maiores especialistas nos diferentes temas, regiões e períodos da história africana. Antes desta publicação havia obras de boa qualidade na historiografia sobre África.

HISTÓRIA DA ÁFRICA: TEMAS E QUESTÕES PARA A SALA DE AULA



Mas era a primeira vez que se reuniam tantos historiadores, inclusive africanos, para debruçar-se sobre um projeto geral de história do continente. A África ainda era vista como terra desconhecida para a maioria dos estudantes e profissionais das chamadas humanidades. Para muitos, ainda era um continente perdido num passado com leões, florestas e selvagens.

A visão sobre a história da África que este projeto das Nações Unidas visava combater em grande parte fora construída no período colonial (que se iniciou em fins do século XIX e chegou até a segunda metade do século XX), mas também se alimentara da longa história do tráfico atlântico de escravos, quando foram criadas justificativas para o “infame comércio”. Era uma visão que negava à África o direito à sua história e aos africanos o papel de sujeitos e não apenas objetos de dominação, conversão ou escravização, como de costume.

Depois desta iniciativa, muito se criou e discutiu sobre a história da África, nas décadas seguintes. A contribuição dos estudiosos do próprio continente, com agendas próprias e sólidos trabalhos de pesquisa, trouxe novas luzes para este campo. Seus trabalhos ao mesmo tempo enriqueceram a análise geral com os dados dos processos históricos locais e inseriram os africanos de forma ativa na construção de uma história que ia além das fronteiras de seu continente.

Neste nosso estudo da história da África, vamos estar sempre procurando resgatar os quatro grandes princípios que J. Ki-Zerbo destacou na citada Introdução, pois, apesar do tempo passado, ainda são de grande atualidade. O primeiro: *a interdisciplinaridade*. Para entender as conjunturas, os processos ocorridos e a maneira como as informações nos chegaram, é fundamental o auxílio de outras disciplinas, como a geografia, sociologia, a antropologia, a lingüística, entre outras. Outro ponto de partida fundamental é buscar sempre *apresentar a história desde o ponto de vista africano*, e não de fora para dentro. Isto não quer dizer ignorar os processos compartilhados e as conexões, mas sim perceber as reciprocidades das influências, as ações que

partiram dos africanos na construção de sua história. O terceiro princípio seria o de apresentar a *história dos povos africanos em seu conjunto*, não numa perspectiva simplista e homogeneizadora que não vê a pluralidade e a diversidade na África, mas entendendo as conexões e trocas, bem como a presença de aspectos de semelhança e identidade entre muitas sociedades do continente. E, finalmente, o quarto princípio seria o de *evitar o factual*, ou seja, uma história de eventos dissociados, que tanto mal fez e faz à aprendizagem crítica, ao entendimento das relações entre as diversas partes do mundo e à compreensão da atuação dos sujeitos históricos em toda sua complexidade. Por esta razão, trabalharemos sobre grandes temas e questões, situados historicamente e contextualizados no tempo e no espaço. Não pretendemos “contar toda a história da África” mas destacar nela assuntos e problemas, sem deixar de seguir uma linha lógica e cronológica na apresentação dos mesmos.

Temas selecionados da história africana

I – África: onde nos tornamos humanos

A frase “A África é o berço da humanidade” é bastante conhecida. Ela nos faz recordar que os primeiros registros de presença humana no nosso planeta foram encontrados no continente africano. E não apenas a presença humana, mas de grupos humanos vivendo em conjunto, buscando formas de sobrevivência e criando artefatos para isso. As pesquisas têm demonstrado que a África teria sido o cenário das primeiras e fundamentais etapas da evolução humana. Lá se encontraram vestígios dos primeiros *hominídeos* (antepassados dos humanos) como os recentemente achados no Chade (em 2002), datados de 7 milhões de anos atrás. E também foram descobertos muitos e importantes exemplares dos *Homo habilis* (humano que produzia ferramentas e demonstrava raciocínio complexo), que viveram, entre 2 milhões e 2 milhões e meio de anos atrás, entre outros lugares na África, no desfiladeiro de Olduvai (Tanzânia) – cenário de tantas descobertas

arqueológicas importantes para o conhecimento das origens da humanidade.

Há muitas discussões sobre como estes primeiros humanos foram se espalhando pelo mundo, e se saíram da África como *Homo erectus* ou *Homo sapiens*. Mas o que se pode afirmar sem erro é que na África encontram-se os vestígios dos mais antigos antepassados dos humanos. E que também é em território africano que puderam ser achadas as pistas de toda uma série de tipos diferentes dos primeiros humanos. A África revelou para a história informações fundamentais sobre a vida destes homens e mulheres que criaram a humanidade.

II – A história da África e a crítica ao termo “pré-história”

Toda esta história tem, entre outras, duas conseqüências muito importantes: a primeira, que revela que os estudos de campo feitos na África nos permitiram conhecer mais sobre o processo de evolução humana. O território africano é, portanto, uma fonte para a história da humanidade. E a segunda, por que os estudos de história da África sobre estes tempos tão remotos também contribuíram para se rever o conceito de “pré-história”.

Durante muito tempo se marcou o começo dos tempos históricos a partir do surgimento da escrita. Tal linha divisória deixava fora da história dos povos que não criaram formas de escrita. E marcava para sempre (como “gente fora da história”) aqueles que, apesar de viverem no tempo da escrita bem difundida, não a utilizavam como meio de registro e comunicação. E de alguma maneira, associava a ausência da escrita ao que era primitivo, arcaico, quase perdido no tempo. Seria um tempo sem história?

As pesquisas nos sítios arqueológicos da África, de uma forma muito explícita, mostraram que não. A chamada “pré-história” foi um tempo de muitas mudanças, de criações, de inventos, de descobertas que revolucionaram a vida de homens e mulheres. Nada de ser vista como um período onde os dias se sucediam iguais e no qual a história das relações humanas não poderia ser lida –

muito ao contrário. O controle sobre a natureza, as migrações desenhando novos territórios e a descoberta de formas de sobrevivência – todos estes passos que foram construindo as trajetórias dos humanos mais antigos ocorreram em tempos históricos e consistiram em mudanças radicais na trajetória humana.

A arte rupestre africana também revelou ao mundo muito do estilo de vida e padrões estéticos dos homens e mulheres de tempos remotos. São fontes para o estudo das antigas formas de vida e também de sonhos, religiosidades e simbologia dos primeiros grupos humanos. Em paredes de pedra de diferentes regiões da África estão registros de cenas do cotidiano assim como de desejos e sonhos, o que faz das pinturas documentos reveladores das formas de representação características de homens e mulheres há milhares de anos.

Portanto, vemos que a história da África ilumina aspectos da história do Mundo em seus períodos mais remotos ao trazer tantas fontes sobre o início da vida humana em sociedade. E nos ajuda a rever conceitos consolidados como o de “pré-história”, nos fazendo repensar o modo de olhar povos e grupos contemporâneos que não dominam a escrita, mas registram sua história.

III – As sociedades africanas e as tradições orais

Outro aspecto da história africana que veio a contribuir para o desenvolvimento da história da humanidade como um todo foi o trabalho com as fontes orais. Para pesquisar sobre muitos povos no continente africano os historiadores tiveram que aprender a lidar com este tipo de fonte e criar metodologias que dessem conta de extrair delas dados e validá-las como registro. Foi todo um aprendizado e grandes passos foram dados na direção da criação de um método de trabalho com as fontes orais, que trouxe desdobramentos para a história de muitas sociedades, inclusive aquelas que utilizavam a escrita, mas tinham em seu meio grupos que não o faziam. Ou que tinham toda uma série de aspectos fundamentais de sua história registrados apenas oralmente, apesar de fazerem uso da escrita.

Todo este trabalho tinha inicialmente como desafio encontrar fontes que informassem sobre a história africana. Mas acabou trazendo desafios para a história de amplos grupos humanos e, sobretudo, fez a historiografia olhar para estas pessoas como autores de registros históricos. Grupos de analfabetos ou semi-analfabetos, indígenas e povos nômades excluídos do registro escrito vivendo em países do mundo desenvolvido no Ocidente, graças ao reconhecimento das metodologias de trabalho com fontes orais, recuperaram seu lugar na história das academias e instituições científicas.

Um passo importante para a história da África foi o aprendizado de trabalho com as tradições orais. Mais do que fontes informativas sobre história de povos africanos, as tradições orais revelam muito da relação dos seus autores com o conhecimento histórico. As tradições orais na África são o espaço simbólico de preservação de dados históricos e também da interpretação destes mesmos dados.

A coleta de relatos da tradição oral africana não foi obra exclusiva de historiadores africanos ou africanistas. Alguns administradores letrados no período colonial (fim do século XIX e princípios do século XX, principalmente) fizeram este trabalho, acompanhados por estudiosos africanos formados em escolas coloniais. No entanto, lhes faltava uma metodologia que desse melhor compreensão e legitimidade a estas fontes. Esta metodologia surgiu logo no início da década de 1960, a partir do trabalho pioneiro do belga Jan Vansina. Em seus estudos, indicou as possibilidades de controle e crítica necessários para a utilização científica das tradições orais. Em seguida e paralelamente, seminários acadêmicos realizados na África (em Dacar, no Senegal, em 1961, e em Dar-es-Salam, na Tanzânia, em 1965) trazendo a contribuição de outros estudiosos da história africana, e destacando o papel insubstituível da tradição oral como fonte.

A palavra é memória viva na África, como disse Amadou Hampate-Bâ – historiador e escritor nascido no Mali (África Ocidental) e um dos grandes nomes nos estudos das tradições orais

no continente. É também o que podemos perceber neste trecho de seu artigo, considerado um texto clássico sobre o tema:

“Para alguns pesquisadores, o problema se resume em saber se a transmissão oral, enquanto testemunho de acontecimentos passados, merece a mesma confiança concedida à transmissão escrita. A meu ver, esta colocação é errônea. Em última análise, o testemunho, escrito ou oral, é sempre um testemunho humano, e seu grau de confiabilidade é o mesmo do homem. O que se questiona, além do próprio testemunho, é o valor da cadeia de transmissão à qual o homem está ligado, a fidelidade da memória individual e coletiva e o preço atribuído à verdade em determinada sociedade. Ou seja, o elo que une o homem à Palavra.

Ora, é nas sociedades orais que a função da memória é mais desenvolvida, e mais forte o elo entre o homem e a Palavra. Na ausência da escrita, o homem se liga à sua palavra. Tem um compromisso com ela. O homem é a sua palavra e sua palavra dá testemunho do que ele é. A própria coesão da sociedade depende do valor e do respeito pela palavra.

Nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço, que são de toda a zona de savana ao sul do Saara – a palavra falada, além de seu valor moral fundamental, possui um caráter sagrado que se associa à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Sendo agente mágico por excelência e grande vetor de “forças etéreas”, não pode ser usada levianamente” (Hampate-Bâ, 1973, p. 17).

Em obra mais recente, publicada no Brasil, o mesmo autor fala sobre a sua formação e de outros historiadores da tradição oral africana:

“É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem” (Hampate-Bâ, 2003, p. 13).

O trabalho com relatos orais na África abriu novas fontes para o estudo da história como um todo, numa perspectiva anti-eurocêntrica e antielitista, incorporando novas vozes e visões de mundo.

IV – África na história antiga

Os estudos de história geral sobre o período conhecido como “História Antiga” quase nunca ou muito raramente contemplam o continente africano. Ou se o fazem, não o revelam. Isto é particularmente perceptível quando se apresenta a história do Antigo Oriente Próximo e nela a história do Egito. O Egito, apesar de por todos os mapas e referências geográficas, se encontrar no continente africano, é mostrado como se fosse parte de um “mundo oriental” não especificado. Privilegia-se o enfoque em seus contatos com a península arábica e a antiga Mesopotâmia e menos a sua ligação com as terras africanas ao sul onde ficam hoje a Etiópia e o Sudão.

No entanto, hoje sabemos, em grande parte devido aos longos e criteriosos estudos de Cheikh Anta-Diop – intelectual de muitos saberes nascido no Senegal. Ele afirmou, comprovando com fontes pesquisadas, que o Egito se ligava de forma profunda ao mundo africano. As bases da chamada “civilização egípcia” se encontravam ao sul, dentro da África, e para lá corriam faraós e sacerdotes em busca de proteção, inspiração e sabedoria. A fundação do Império egípcio, que se fez há cerca de 5.000 anos, se deu a partir do sul, e dali conquistando a região do delta do Nilo. O Egito é e foi sempre africano, ainda que muito próximo ao Oriente e ao mundo mediterrâneo. As trocas culturais e demográficas com outras regiões da Ásia Ocidental não tiram o lugar geográfico e histórico do Antigo Egito.

Da mesma forma, quando estudamos a história do Mediterrâneo ocidental na Antiguidade, ouvimos falar de Cartago e das guerras desta cidade africana contra a poderosa Roma, sem mencionar os dados internos àquela cidade. O que fazia de Cartago uma cidade tão rica e poderosa? O seu papel comercial, sem dúvida.

Mas o que de tão valioso comerciava Cartago, que enriquecia seus governantes a ponto de fazê-la rival temida da cidade mais poderosa do Mediterrâneo? Cartago possuía férteis campos de trigo, base para a alimentação dos povos naqueles tempos e o contato com os berberes, povos do deserto do Saara que traziam, pelas rotas das caravanas, o ouro do interior do continente. De Cartago saíam os navios fenícios que costeavam a África em direção ao Ocidente, chegando ao litoral ao sul do Marrocos em busca de produtos locais.

O domínio sobre Cartago a partir de 146 a.C. significou não só o início do poder de Roma sobre o Norte do continente, como o estreitamento das relações do mundo europeu mediterrâneo com os povos do deserto. Provavelmente graças aos romanos, os berberes tomaram contato com o camelo – o “navio do deserto”, animal de carga e transporte que se adequou especialmente às condições do Saara. E com o camelo, os africanos do deserto chegaram ainda mais longe dentro do continente, levando e trazendo pessoas, produtos, técnicas e conhecimentos.

Outro tema de História africana que tem estreita relação com a história geral na Antigüidade é a expansão do cristianismo sobre as terras africanas. Isto se deu sob o domínio de Roma. A presença de religiosos fez nascer na África ramos do cristianismo muito antigos e profundamente influenciados por crenças locais. No Egito dominado por Roma, muitos grupos oprimidos se cristianizaram e fizeram da nova fé um motivo de consolo e de resistência contra os opressores. Porém, no século IV, Roma se tornou um império cristão e fundou uma nova capital em Bizâncio, na Europa Oriental. A partir de Bizâncio saíram missões para a África e destas missões africanas saíram muitos estudiosos e líderes do cristianismo. Santo Agostinho, nascido na Numídia (na costa oriental da atual Argélia) em 354, foi um dos mais importantes. E também surgiram comunidades cristãs que criaram igrejas locais, como os cristãos coptas no Egito e a igreja cristã etíope, nascidas nos primeiros séculos da Era Cristã.

Estes e outros temas entrelaçam a história africana e a história de grandes movimentos de expansão política, religiosa e

econômica na Antigüidade. Estamos entrando em contato com apenas alguns aspectos e, no entanto, podemos ver como se enriquece a nossa compreensão da história que acreditávamos já conhecer. Ao acrescentar estas partes da História africana nos estudos de história geral, estaremos ampliando e aprofundando o nosso olhar e o de nossos alunos sobre o continente de nossos antepassados e sobre as relações entre eles e o restante do mundo.

V – A expansão banta

O nome “banto” pode soar familiar a muitos de nós. Aliás, já falamos no texto deste módulo (quando caracterizamos a diversidade africana) sobre o tronco lingüístico banto e da importância das línguas dele derivadas para o português do Brasil. Mas o que quer dizer esta palavra?

Banto é uma palavra que resulta da combinação de *ntu* (ser humano) acrescido do prefixo *ba*, que designa plural. Ou seja, banto (em alguns lugares é escrita como bantu) quer dizer: “seres humanos” ou “gente”.

Os bantos, isto é, os grupos de línguas bantas, não formam uma etnia nem muito menos um povo. Compartilham uma origem em termos dos idiomas e dialetos que falam. No entanto, sabemos que compartilhar origem lingüística geralmente também significa compartilhar aspectos culturais. Ou seja: isto indica que poderíamos encontrar algumas semelhanças nas formas de interpretar a realidade entre os povos de línguas bantas. Mas isso não faz deles um povo e muito menos um grupo étnico.

A ocupação dos bantos sobre grandes áreas do continente africano ao sul da linha do equador se deu muito lentamente, ao longo de milhares de anos. A primeira grande leva teria se movimentado ainda no final do II^o milênio a.C., saindo de uma região que hoje ficaria fronteira norte entre o Camarões e a Nigéria. Estes grupos cruzaram a região onde fica hoje a República Centro-Africana, ocupando áreas dentro e fora da floresta equatorial, a oeste e a leste. Ao se estabelecerem, de forma sedentária ou semi-sedentária, introduziram dois sistemas diferentes de produção de alimentos,

que se adaptaram respectivamente às florestas e à savana. Eram agricultores e foram os primeiros nesta região a se organizar em aldeias e a agrupar estas aldeias em unidades mais abrangentes, com cerca de 500 pessoas cada.

Uma segunda leva migratória se deu em torno do ano 900 a.C., quando terminava a longa expansão inicial. A esta altura havia dois grandes grupos, falando línguas aparentadas, porém diversas: os bantos do oeste (norte da atual República Popular do Congo e leste do Gabão) e do leste (atual Uganda). Os do oeste desceram para onde é hoje o norte de Angola e chegaram a uma região mais seca. Outros permaneceram na fronteira entre a savana e a floresta, seguindo os cursos de água. Enquanto isso, os do leste moveram-se em direção ao sul, para o sudeste do Zaire e Zâmbia atuais.

É importante lembrar que estes processos expansionistas não foram invasões. Fizeram parte de um movimento de populações, lento, e com intensidade irregular, e que não poucas vezes levou estes bantos a estabelecerem contatos e misturar-se com grupos que já habitavam as regiões ou regiões próximas aonde chegavam. As pesquisas lingüísticas e arqueológicas demonstram que algumas vezes os bantos mudaram seu modo de vida, tornaram-se pastores nômades, e chegaram em alguns casos a transformar sua própria língua, sendo absorvidos pelos grupos *khoisan*.

Novas ondas migratórias dos grupos bantos do leste em direção ao sul, nos séculos iniciais da era Cristã, parecem ter levado junto consigo as importantes técnicas de metalurgia para estas áreas. A esta altura seriam, além de agricultores, ferreiros. O domínio desta técnica modificou enormemente a vida destes povos. A partir deste momento – em torno do século V, e como resultado desta verdadeira rede de movimentos de população, se expandiram técnicas de produção de alimento e metalurgia entre os povos da África subequatorial.

Uma vez que a produção de alimentos estava mais assegurada, houve maior tendência a que estes grupos ficassem sedentários. E as populações foram ficando mais fortemente ligadas aos seus territórios.

Os contatos entre os grupos se intensificaram com as trocas entre produtores de diferentes tipos de alimentos, segundo a região. O inhame e o azeite de dendê, juntamente com a caça e a pesca das áreas mais próximas às florestas, podiam ser trocados por cereais e outros produtos (inclusive artesanais) de áreas próximas. E estas mudanças todas foram sendo acompanhadas por transformações nas organizações sociais destes grupos. Surgiram novos modos de reconhecer e se relacionar interna e externamente. Em alguns casos, apareceram divisões sociais mais profundas e em outros se criaram autoridades a partir da história de liderança da ocupação da terra. E, em todos os casos, estas criações para o funcionamento da vida em sociedade se referendaram no mundo espiritual, parte inseparável do entendimento da vida para estas populações.

Assim, e paralelamente a esta história de ocupação de grandes partes da África ao sul do equador, foram surgindo grupos que, por uma história, língua, crenças e práticas em comum passaram a constituir povos. Isto ocorreu longamente, entre o século V a.C e século V da nossa era. Foram surgindo identidades de grupo.

A situação ambiental sempre foi básica nesta construção. E a identidade coletiva passou a dar sentido à vida das pessoas: o pertencimento à comunidade tornou-se o elemento definidor da pessoa. Não existia a idéia do indivíduo, o ser humano era parte da comunidade ou não era ninguém. Por isto, quando ocorria a escravização, o escravo passava a ser considerado um estrangeiro – alguém sem vínculos com a comunidade.

VI – Expansão do Islã e o comércio de longa distância

Ao pensarmos em religião islâmica a primeira imagem que em geral ocorre é de um bando de fanáticos, intolerantes e de facções ligadas ao terrorismo. Nada poderia ser mais estereotipado. Há uma enorme ignorância, que alimenta um talvez ainda maior preconceito, com relação ao Islã e sua história. E esta história tem na África capítulos especialmente importantes.

Sabemos que o islamismo nasceu na Península Arábica na primeira metade do século VII. Dali se expandiu para a Ásia e para o norte da África. A expansão islâmica não se dava inicialmente pela força, a tarefa dos *muçulmanos* (nome dado aos fiéis do Islã) era a de convencer os descrentes que deveriam voluntariamente aceitar a nova fé. Mas, na medida em que os fiéis ao Islã dominaram politicamente o norte da África, seus sistemas de justiça e de governo colocavam na religião suas bases. E muitos dos governados, por convencimento real ou por considerarem estrategicamente mais interessante, se converteram. Pouco a pouco a religião muçulmana dominou do Egito ao Marrocos.

A partir do norte do Egito, os muçulmanos tentaram ir mais ao sul, mas esbarraram nos exércitos da Núbia cristã. Derrotados, foram forçados a reconhecer a autonomia do reino cristão núbio. Mas, do norte conseguiram expandir-se para o oeste (que, em árabe, quer dizer *Magreb*, nome pelo qual esta região da África ficou conhecida). Foram pouco a pouco, durante toda a segunda metade do século VII. A partir dali, cruzaram o mar Mediterrâneo e conquistaram partes do sul da Europa, incluindo toda a Península Ibérica (Espanha e Portugal).

Ao conquistarem o norte da África também estabelecem as bases da cultura islâmica, em especial as escolas de ensinamento religioso. No entanto, não há maiores extensões do islamismo ao sul das planícies costeiras antes do século XI. Existiram antes algumas conversões entre os nômades berberes, mas suas práticas religiosas estavam longe do que pregavam os ensinamentos do *Alcorão* – livro sagrado do islamismo, assim como é a Bíblia para os cristãos. Somente no século XI foi que a adesão de um chefe berbere iniciou uma série de mudanças e uma onda de conversões na direção sul, incluindo os povos do deserto e a região na franja do deserto na África ocidental.

Esta expansão fez com que o Islã chegasse não apenas aos povos e aldeias daquela região da África como ao poderoso reino de *Gana*, que se localizava na fronteira sul dos atuais países Mauritânia e Mali, entre os séculos V e XIII. Gana era conhecido

como “o país do ouro”. Por meio dos grandes comerciantes deste reino, o ouro da África ocidental chegava até a Europa, cruzando o deserto de Saara nas caravanas rumo ao norte e dali atravessando o Mediterrâneo. Mas as reservas de ouro não estavam propriamente no território do reino e sim mais ao sul, e os comerciantes de Gana tinham acordos com o povo da área das minas de ouro que lhes davam exclusividade em sua obtenção.

Os soberanos de Gana não se converteram ao Islã, mas abriram as portas do reino aos muçulmanos. Estes últimos, ligados ao comércio caravaneiro, incluíram o reino numa rede mercantil que atravessava o Saara, e chegava não só à Europa, mas ao Oriente Médio e Extremo Oriente, nas rotas de longa distância. O Islã não fez inaugurar o comércio transaariano, pois este já existia desde há muito e fora em especial fortalecido com a disseminação do uso do camelo como animal de transporte a partir do século V.

A religião muçulmana também se estendeu ao oriente, chegando até a Índia e às fronteiras da China. E o pertencimento ao Islã fortaleceu este comércio e inseriu Gana, assim como outros reinos da África ocidental numa dimensão transcontinental. Uniu mercados da África ocidental às cidades italianas (Gênova e Veneza, sobretudo), ao Oriente Médio, à Europa oriental, indo até a Índia, China e Japão.

COMO O ISLÃ FORTALECEU ESTE COMÉRCIO DE LONGA DISTÂNCIA?

Ora, um dos pontos mais importantes para a religião muçulmana é a questão da formação de uma relação de irmandade entre os fiéis. Como se trata de uma religião sem autoridades e hierarquias centralizadoras (diferente, por exemplo, da Igreja Católica), o fiel fortalece sua fé e encontra orientação juntando-se a outros. Eventualmente, um estudioso, um sábio do Islã funciona como referência, mas a irmandade é a base. E isto faz dos vínculos entre os muçulmanos algo muito forte, que inclui apoio e compromisso.

Logo, ao aderir ao islamismo, os comerciantes entravam também nestes grupos, e passavam a fazer parte das confrarias muçulmanas. E as normas quanto à honestidade nos negócios e à hospitalidade a um irmão de fé em viagem eram algo sagrado. Portanto, o comércio entre muçulmanos se tornava muito mais seguro. Além disso, um fiel do Islã faria negócios com muito mais boa vontade com um seu irmão de fé. E mais ainda: as redes muçulmanas se estendiam em rotas muito amplas, que chegavam até Pequim, passando por Bagdá e pela Caxemira, entre outros tantos lugares de produtos cobiçados pelo grande comércio.

Depois de Gana, outros reinos surgiram nas franjas do deserto da África ocidental (região chamada também de Sudão ocidental). Foram os reinos de Mali (séculos XIII-XV) e Songai – também conhecido como Gao (séculos XV-XVII). Além destes reinos, as cidades hauçás (no norte da Nigéria) se destacaram nas relações comerciais transaarianas. Nos reinos de Mali e Songai os soberanos se converteram ao Islã, fortalecendo ainda mais as conexões desta região com as rotas de longa distância comandadas por muçulmanos. A política dos *Mansa* (palavra que queria dizer “rei” no Mali) atraiu mercadores, professores e profissionais de diferentes áreas para seu reino, tal era a prosperidade local. Em Tombuctu, uma das mais famosas cidades da região do Sudão ocidental, entre as mercadorias mais valorizadas estavam os livros, tal a concentração de sábios e estudiosos.

Além de serem conhecidos como destino de rotas comerciais, os reinos do Sudão ocidental englobavam, em suas fronteiras, povos de agricultores e mineradores – os trabalhadores que criavam as grandes riquezas controladas por reis e nobres. Estas pessoas – homens e mulheres, inventaram instrumentos, elaboraram tecnologias e sistemas de trabalho que contribuíram para o desenvolvimento da mineração e da produção agrícola, não só em suas regiões como, quando escravizados e trazidos no tráfico negreiro, para o Brasil.

Como vimos, o islamismo na África significou a ampliação de conexões com amplas áreas do mundo e o estímulo ao

surgimento de uma série de práticas culturais. Foram historiadores, geógrafos e viajantes do mundo islâmico que produziram as primeiras fontes escritas sobre os reinos do Sudão ocidental. E também estes estudiosos muçulmanos foram maioria entre os que levaram notícias, para além da África, sobre o movimento das rotas de longa distância e a vida nas cidades e aldeias africanas ao sul do Saara.

VII – A formação do mundo atlântico e o tráfico de escravos

Foram cerca de 11 milhões de africanos trazidos para as Américas como escravos, no mais longo processo de imigração forçada da história da humanidade. Destes, aproximadamente quatro milhões ou mais foram transportados para o Brasil. Ou seja: 40% dos africanos escravizados o foram para vir trabalhar no nosso país: para plantar comida e produtos agrícolas de exportação (como a cana-de-açúcar, o tabaco, o algodão, o cacau, o café), para extrair ouro e diamantes das minas, para carregar tudo que fosse necessário, para construir casas, igrejas e ferrovias, para abrir e pavimentar ruas. Tudo isso, e ainda ensinar muitas técnicas produtivas e remédios para a população brasileira. Enfim, além da sua força de trabalho, trouxeram a sua civilização, seus conhecimentos e saberes.

O comércio atlântico de escravos conectou não só o Brasil e a África. Como parte do Império Português, que se estendia até as cidades costeiras da Índia e Macau (na China), esta ampla rede colocou todo um conjunto de lugares distantes em contato permanente e sistemático. As naus da carreira da Índia chegavam carregadas ao nosso litoral, pois antes passavam pelo litoral da África, trocando os panos do sul da Ásia que traziam (conhecidos como “panos de negros”) por escravos e aqui, no Brasil, estes por açúcar e aguardente. Era uma ampla rede de comércio que envolvia diferentes parceiros em diferentes partes do mundo, durante o tempo que durou o tráfico de escravos.

Estas relações, que cruzavam os oceanos, levavam e traziam pessoas e mercadorias. E, junto a estas, novos produtos agrícolas, novos alimentos, novas maneiras de cultivar e instrumentos de

trabalho até então desconhecidos. E mais (muito mais!): outros jeitos de falar e de se expressar, idéias, religiões...

Mas não devemos esquecer: o tráfico de escravos africanos trazia pessoas. Eram seres humanos retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias. Por meio de guerras mais do que tudo, mas também eram aprisionados em expedições de captura especialmente montadas para este fim. Os envolvidos nisto que depois se chamou de “o infame comércio” eram africanos e europeus, inicialmente. E, principalmente a partir do século XVIII, brasileiros – ou residentes no Brasil.

Como puderam, perguntam alguns, os africanos traficar seus próprios irmãos? Para começar, eles não se sentiam como irmãos naquela época. A África é um continente, lembremos. E um continente dividido em países e povos. Naquela época tampouco havia os países, mas os povos, organizados em unidades ainda menores. Eram mais do que tudo pequenos grupos, conjuntos de aldeias, algumas cidades e algumas poucas vezes reinos.

Anteriormente falamos que a identidade das pessoas nas sociedades africanas se vinculava às suas comunidades. E estas comunidades eram os povos de cada um. Não havia nada que os irmanasse acima de suas fronteiras étnicas. Um diúla não se via como um irmão de um mandinga, no Senegal. Um habitante de Oió (no que veio a ser chamado país iorubá, na Nigéria) não se identificava com um hauçá (que habitava o que veio a ser depois o mesmo país, a Nigéria, mas na época do tráfico era apenas identificado como grupo do norte, muitas vezes inimigo de guerra). Um bakongo e um mbundo, na atual Angola, tinham histórias distintas apesar de poderem estar próximos no espaço. A guerra havia pautado diversas vezes suas relações – não sempre, mas em muitas ocasiões.

A idéia de africano como unidade somente surgiu no século XIX, muito vinculada ao contexto da luta contra o tráfico e a escravidão. É ao mesmo tempo uma resposta ao europeu e um novo significado dado ao tratamento que este mesmo europeu vinha fazendo quando se referia aos nativos da África.

O tráfico enfraqueceu comunidades africanas inteiras, mas enriqueceu mercadores e reis na África. Enriqueceu também alguns pequenos comerciantes, bem como agricultores que vendiam alimentos para as cidades portuárias e víveres para os navegantes. Empobreceu muitos povoados e deixou famílias sem filhos e pais. Encheu os cofres de grandes senhores – alguns destes mestiços de africanas com europeus – e fez cair na miséria os grupos mais fracos militarmente. O tráfico criou e fortaleceu redes de proteção e de clientelismo que submetiam pessoas e povos a algum chefe que lhes garantia a não escravização.

A escravidão já existia na África, mas o tráfico atlântico de escravos a fez crescer e assumir novos formatos e, sobretudo, uma outra dimensão – muito mais ampla em termos de mundo e profunda em termos de penetração no continente. O tráfico aprofundou divisões entre grupos locais e rivalidades se intensificaram. Estas já existiam, sim, mas assumiram faces mais radicais.

A história de quase três séculos e meio de comércio escravista para as Américas mudou o mundo ocidental. E fez a África perder vidas humanas em seu momento mais produtivo – em termos de reprodução demográfica e de criação de alternativas para seu desenvolvimento. Muito do que vimos acontecer em amplas áreas do continente, depois da longa história do tráfico, não deixa de estar relacionado a este longo processo de espoliação.

VIII – Colonialismo, resistências e luta pela descolonização

Até o século XIX o interesse de grupos privados prevalecia sobre as ações dos Estados europeus. O tráfico fora um negócio de comerciantes e não de governos da Europa ou da América escravista. Os locais de efetiva presença europeia se restringiam quase todos à costa. As exceções estavam na África do Sul e no norte do continente. Na Cidade do Cabo e arredores havia uma presença dos imigrantes da região dos Países Baixos desde o século XVII. E a Argélia foi ocupada pelos franceses em 1830 e até o final do século XIX estes lutaram até conseguir dominar a região.

Durante toda a história do tráfico de escravos e das relações comerciais que corriam paralelamente a este, os negócios com os europeus eram feitos entre os chefes locais e os representantes comerciais. Os governos europeus raramente entravam. Mas isto começou a mudar, em especial na segunda metade do século XIX. Inicialmente, os países europeus enviaram exploradores e estudiosos patrocinados por seus governos. E apoiaram alguns missionários religiosos que também foram para a África. A justificativa era conhecer e civilizar a África, e em alguns casos, combater o tráfico de escravos – que nesta época passou a ser visto com maus olhos. E, junto com estas iniciativas, caminhavam os interesses econômicos e políticos.

As expedições de reconhecimento e mapeamento do continente trouxeram informações preciosas para as empresas e governos dos países europeus interessados em obter matérias-primas e expandir mercados. Em seguida travou-se toda uma complexa corrida político-diplomática para se obter relações privilegiadas com os africanos. Um exemplo: a França fez, entre 1819 e 1890, 344 tratados com chefes africanos. E para estes, não era muitas vezes explicado o real significado da relação de “protetorado” reivindicada pelos “parceiros” europeus. Mas, por outro lado, muitos chefes que se apresentaram eram inventados e assinaram tratados com os europeus sobre regiões e povos que nunca existiram.

Mas pouco a pouco esta presença européia se fortaleceu e foi impondo-se em diversas partes da África. Para isto, além dos tratados, as pressões sobre os chefes africanos e a utilização de efetivos militares para convencer os mais resistentes tornaram-se métodos de conquista.

A Conferência de Berlim foi um momento em que as potências européias tentaram organizar a corrida sobre a África. Mas, antes mesmo da realização deste encontro, Inglaterra e França (principalmente) já estavam em diversas áreas do continente como forças de dominação. E Portugal procurava garantir sua presença onde já se encontrava. No entanto este domínio não era nem total, nem completo.

Havia que se obter um apoio local, obtido por diferentes meios e estratégias. A antiga prática de exploração das rivalidades era muito utilizada. As alianças comerciais feitas sob condições de submissão política também. O apoio a chefes e grupos marginalizados do poder até então foi outro eficiente modo de provocar guerras e entrar em seguida como governo pacificador. Todos estes caminhos abriram a África para a colonização europeia no século XX.

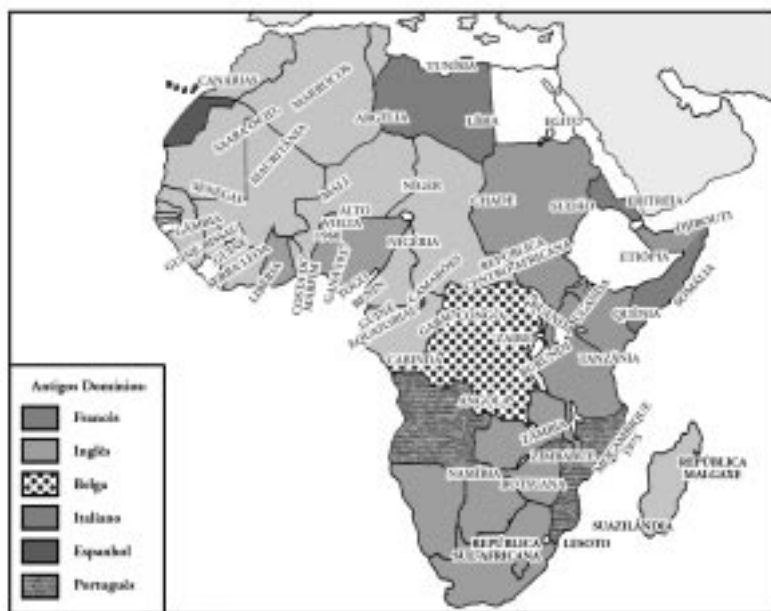
E NA ÁFRICA, NÃO HOUE RESISTÊNCIAS A ESTE AVANÇO DO DOMÍNIO EUROPEU?

Houve, sim. Ocorreram movimentos que pretenderam inclusive unir grupos de diferentes povos para lutar contra os invasores. Foram os casos de Omar Tall (Senegal), Samori Turé (Mali) e Mohamed Ahmed (conhecido como Mádi no Sudão). E na Etiópia, o rei Menelik II, um cristão ortodoxo, combateu os italianos com um exército de 70 mil soldados e conseguiu o reconhecimento da soberania de seu país. Mas o caso da Etiópia ainda foi uma exceção e certamente teve direta relação com o fato de se tratar de um império de longa duração.

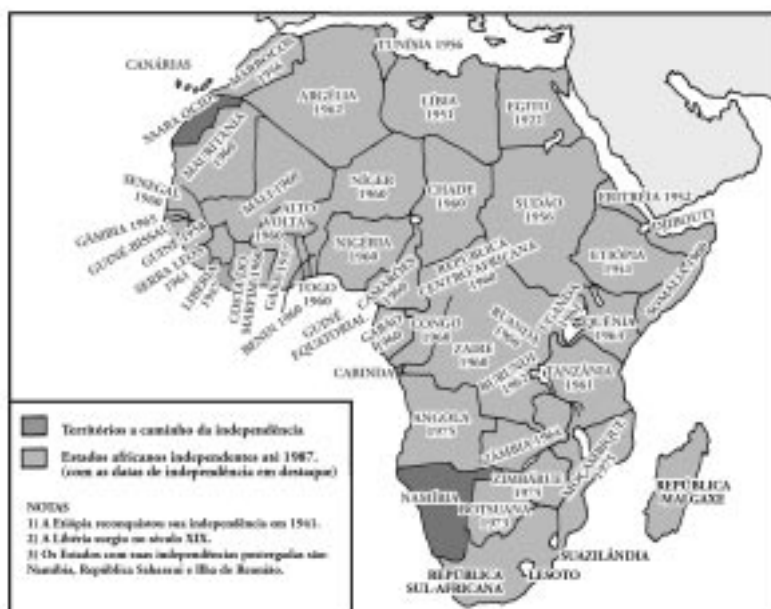
O fim do tráfico e o avanço europeu caminharam juntos. E não sem razão. Agora, para os europeus, o interesse era explorar a mão-de-obra africana na sua própria terra. Esta, sem dúvida, foi um das razões mais fortes do combate ao tráfico transatlântico de escravos e não um interesse de alcance distante em formar um “mercado consumidor” nas Américas escravistas. As conseqüências desagregadoras do tráfico e do fim do mesmo também facilitaram a entrada europeia e seu estabelecimento no continente. Houve resistências ao colonialismo europeu comandadas por traficantes de escravos e seus aliados, e combatidas com força pelos conquistadores com ajuda de alguns locais – afinal, as marcas da história do tráfico estavam muito visíveis.

As ações de resistência e de combate aos europeus continuaram por todo o período colonial. Muitas e constantes, elas dificultaram, abalaram e finalmente derrotaram os dominadores.

HISTÓRIA DA ÁFRICA: TEMAS E QUESTÕES PARA A SALA DE AULA



África: antigos domínios



África: estados independentes

E ocorreram sob as mais diversas modalidades. Samuel Kimbango, no Congo Belga, fez do discurso religioso sua base e sua arma de luta. Em Angola, o culto a uma deusa de nome Maria que iria libertar os negros deu base a uma revolta em 1960 em Cassanje. Na área iorubá, no sudoeste da Nigéria, na década de 1920, o boicote de mulheres comerciantes aos impostos cobrados fez parar os mercados nas cidades da região. O movimento conhecido como os Mau Mau no Quênia fizeram uma revolta armada em forma de guerrilhas na década de 1950, assim, entre outros lugares, no Congo Belga, na Argélia e nos Camarões. Em muitos países colonizados na África surgiram organizações políticas abertas e clandestinas em oposição ao domínio europeu, se expressando por meio de jornais, clubes, associações culturais. Nos diferentes lugares, de forma individual e coletiva, muitos africanos foram tentando se articular para dar uma resposta ao colonialismo.

E, de fora da África, se articularam na Europa, assim com afro-descendentes nas Américas, criando uma série de manifestações no sentido de valorizar as culturas africanas e dos povos negros no mundo. Estudantes e intelectuais africanos fizeram das letras uma trincheira de luta para ganhar adeptos e combater o colonialismo. A luta contra o racismo se fortaleceu junto à luta pela descolonização africana, articulando duas frentes de combate pela soberania e dignidade dos africanos e seus descendentes na Diáspora.

As independências dos países africanos ocorrem a partir destas diversas formas de luta, que encontraram também nos colonizadores europeus diferentes formas de reagir às mesmas. Nem os colonialismos europeus tiveram as mesmas estratégias nem os seus opositores. Os resultados destas histórias se traduziram em décadas de enfrentamento que deixaram muitas heranças em nada favoráveis à África – cenário da quase totalidade destes conflitos. A conquista da autonomia política tampouco significou a paz nestes países africanos, nascidos em grande parte da luta anticolonial e não de uma construção de fronteiras que fosse fruto da história local.

Ainda assim, as independências, sobretudo a partir dos anos sessenta do século XX, representaram um marco na história mundial. Recuperados à sua condição de protagonistas na sua própria terra, líderes africanos também se destacaram no cenário internacional. Intelectuais e acadêmicos africanos encaminharam a reescritura da história de seus países e regiões. Não estavam sozinhos, mas tampouco em condição de parceiros menores. E se encontraram à frente de uma enorme tarefa: pesquisar, conhecer, discutir, criar parâmetros para a história da África. E, a partir daí, dar a conhecer ao mundo uma longa e fundamental parte da história da humanidade, sob novos pontos de vista e enriquecida com relatos e fontes locais – revistas e analisadas sob novos métodos.

E nós, na América marcada pela diáspora, passamos a ter, nesta recuperação de memória histórica, novos parâmetros para a construção de nossa identidade. E, portanto, novas bases para entender nosso passado, intervir no nosso presente e, assim, construir nosso futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto vimos temas e questões relevantes para o estudo de história da África, sempre buscando pensá-la desde seu interior e ao mesmo tempo conectada com o mundo. Nossa passagem por estes assuntos foi rápida e, certamente, deixou muitas dúvidas e assuntos por abordar. A idéia era apresentar algumas informações, embasá-las em boa bibliografia (atualizada e acessível no Brasil) e sinalizar algumas questões que são temas dos debates acadêmicos e que servirão como material para o planejamento de trabalhos em salas de aula da Educação Básica.

Esperamos que, a partir deste rápido encontro com a história da África, novas perguntas e muitas reflexões surjam. Somente assim poderemos conhecer melhor as “áfricas” que levamos dentro de nós, como brasileiros e cidadãos do mundo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BÂ, A. H. A palavra, memória viva na África. *Correio da UNESCO*. Ano 1. nº1, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

_____. *Amkouell, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

BELLUCCI, B. (org.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM/CEAA – CCBB, 2003.

BRASIL.MEC.SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03*. Brasília, 2005.

_____. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília, 2005.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula. Visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HILL, P. G. *Cinqüenta dias a bordo de um navio negreiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

KI-ZERBO, J. (coord.). *História geral da África I – metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

LIMA, M. Fazendo soar os tambores: o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. *Cadernos PENESB* nº 4. Niterói: Editora da UFF, 2004, p. 65-77.

LOPES, A. M.; ARNAUT, L. *História da África – uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

MATTOS, H. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOHIET, R. *Ensino de História. Conceitos, temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

NIANE, D.T. (coord.). *História Geral da África IV – A África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1988.

NETO, E. F. História e Etnia. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história. Ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº3, 2003. p. 421-461.

OLIVER, R. *A experiência africana. Da Pré-História aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

PANTOJA, S. (org.). *Entre Áfricas e Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

PANTOJA, S.; ROCHA, M. J. (orgs.). *Rompendo silêncios. História da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PRIORE, M. del; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais. Uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

SANTOS, P. T. *Dom Comboni. Profeta na África e Santo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, A. da C. e. *A enxada e a lança. A África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 2ªed.

_____. *A manilha e o libambo. A África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SOUZA, M. de M. e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

THORNTON, J. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico. 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

*José Barbosa da Silva Filho**
(jbminhapreta@click21.com.br)

*Graduado em História – UFF, especialista em Relações Raciais e Educação – Penesb/UFF e mestre em Política Social – UFF.

RESUMO

A apreensão de saberes sobre a história do negro no Brasil é fundamental para aplacar o desconhecimento acerca da questão do negro na nossa sociedade e assegurar o cumprimento das determinações da Lei 10.639/2003. O texto aborda como foi escrita a história do Brasil e a influência que este fato possui na dinamização do preconceito e da discriminação existente contra a população negra no nosso País. Também apresenta as heranças culturais construídas pelos africanos e afro-brasileiros e que, apesar do preconceito existente, nos constitui como uma nação e um povo culturalmente diferenciado.

Palavras-chave: Negro; conhecimento; história do Brasil; heranças culturais; africanidades.

ABSTRACT

The apprehension of knowledge about History of the Black People in Brazil is essential to mitigate the ignorance about the matter of the black in our society and assure the observation of the determinations of the Law 10.639/2003. The text discuss how was writed the History of Brazil and the influence of this fact to the dynamization of the prejudice and the discrimination against the black population in our country. It also presents the cultural heritages constructed by Africans e Afro-Brazilians that constitute ourselves as a nation and a people culturally distinct.

Key-words: Black, knowledge, history of Brazil, cultural heritages, africanities

INTRODUÇÃO

“Nos porões dos navios, além dos músculos iam as idéias, os sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas, formas de ver a vida, e o que

é mais incrível: O AFRICANO LEVAVA TUDO ISSO DENTRO DA SUA ALMA, POIS NÃO LHES ERA PERMITIDO LEVAR PERTENCES.”

Documentário *O Atlântico negro*

Como o negro africano conheceu o Brasil?

Como especifica a história ensinada nas escolas brasileiras, foi na condição de mão-de-obra escrava para o trabalho compulsório na cana-de-açúcar e em todos postos de trabalho manual da sociedade do Brasil Colonial e Monárquico. Até o final do século XIX, tudo que foi erguido no nosso país teve a participação predominante do negro escravo, forro, fugido e/ou livre. Porém a população negra brasileira da atualidade não tem esta participação reconhecida no cenário socioeconômico nacional. Entre a maioria dos desempregados e subempregados, dos pauperizados, dos moradores dos bairros proletários periféricos das grandes cidades, das casas de abrigo e de correção, dos maltratados pelo sistema público de saúde e educação encontram-se os brasileiros de pele negra ou parda.

Esse texto pretende ajudá-lo a questionar esse *status quo* da população negra brasileira e os falsos estereótipos ainda presentes no nosso imaginário e que auxiliam na perpetuação dessa situação. Nas páginas seguintes iremos demonstrar que os africanos e seus descendentes foram *agentes históricos*, que ajudaram a construir o Brasil, não só com a força de seus braços, mas, principalmente, com sua inteligência, sensibilidade e capacidade de luta e de articulação. Os africanos deixaram fortes traços de sua identidade na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas das artes, nas técnicas de trabalho, fabricação e utilização de objetos, nos modos de falar, de vestir, na música, na medicina caseira e em muitos outros aspectos socioculturais da nossa sociedade.

O *tráfico Atlântico* ou “*a travessia da Calunga Grande*”, acontecida entre os séculos XV e XIX e considerado a maior experiência de diáspora compulsória de seres humanos, envolveu o tráfico de cerca de 15 milhões de homens, mulheres e crianças

africanas, arrancados de suas terras e transportados para as Américas e para a Europa. De acordo com diversas pesquisas, cerca de 40% dos escravos africanos traficados vieram para o Brasil, mais de 4 milhões de indivíduos, representando a principal força de trabalho e constituindo a grande maioria da população dos períodos Colonial e Imperial da nossa história política e social.

Durante muito tempo foi destacado, e ainda está presente no imaginário de muitos brasileiros, que os africanos, trazidos para o Brasil como cativos, e os seus descendentes, aceitaram passivamente a terrível situação que vivenciaram durante os quatro séculos que durou o regime escravista brasileiro. Essa população acredita nas invenções que aprenderam nas salas de aula, nos livros escolares, na literatura e nos meios de comunicação (telenovelas). Acatam a falácia de que o branco foi o único, ou na melhor das hipóteses, quem liderou a luta pela abolição do regime escravista.

É importante conhecer os movimentos históricos que tiveram o negro como agente principal. É essa *outra história do negro na sociedade brasileira* e o seu papel fundamental na construção da nação brasileira que vamos conhecer juntos.

1. História do Brasil: o dito e o por dizer

Uma das nossas primeiras providências deve ser a de desmistificar alguns mitos veiculados pelos portugueses, justificando a escravização dos negros africanos e que, ao serem incorporados à historiografia e à literatura brasileira, sendo divulgados nas escolas pelos livros didáticos, pelos romances e poemas (alguns com leitura obrigatória pelos alunos) e corroborados por professores sem autonomia crítica, influenciam o imaginário popular até os dias atuais e reforçam a coisificação citada acima.

São eles: a) a existência da escravidão entre os povos africanos; b) o índio não adaptar-se ao trabalho forçado; c) a missão de levar a civilização e a salvação aos povos bárbaros e selvagens; d) o negro ser condenado à escravidão por sua descendência camita.

a) Um dos mitos veiculados pelos portugueses e aceitos pelo senso comum é a alegação *da existência de escravismo na África anterior a chegada dos europeus*.

Este era um fato que ocorria no continente africano (assim como ocorreu nos continentes europeu¹ e asiático) e cresceu a partir da expansão árabe-muçulmana iniciada no século VII, no ano 658 (Fage, 1995). Porém o enfoque dado ao trabalho escravo entre os africanos era completamente diferente do exercido pelos traficantes ibéricos.

Como todos os povos que habitaram, habitam e habitarão a superfície terrestre, os povos africanos possuíam e possuem costumes diferentes das demais aglomerações populacionais humanas. Isso não os inferioriza, ao contrário, os coloca no mesmo patamar das outras culturas. A invisibilidade a que foram submetidos, sim.

Entre os povos da África negra existiam conflitos e guerras, como ocorriam também entre os povos europeus, asiáticos e entre os nativos do continente americano desde a Antiguidade. Os vencidos eram feitos prisioneiros e o grupo vencedor os fazia trabalhar compulsoriamente. Porém não era uma condição permanente como aqui. Num outro momento, o povo vencedor podia tornar-se perdedor e os prisioneiros seriam trocados através do resgate; também existia a possibilidade de alianças ou de casamentos entre membros de grupos rivais e estes se tornavam amigos ou ainda podia acontecer a inclusão por merecimento. Existia também a escravidão por dívida, por crime ou por vontade própria, como acontecia no feudalismo medieval europeu. Porém lá esse regime foi denominado “servidão”.

A escravidão como comércio, visando ao lucro, entre os africanos, só tem início no século XV, quando da chegada dos lusitanos ao continente, iniciando o tráfico negreiro e incentivando os traficantes europeus, que ofereciam presentes aos reis ou chefes tribais (obas) em troca dos prisioneiros. A partir desse momento o escravo se torna “uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por

herança, penhor, seqüestro, embargo, depósito, arremate e adjudicação. Era uma propriedade (Florentino, 1997, p. 31).

Esta é a grande diferença entre o trabalho compulsório praticado entre os africanos e a escravidão de além-mar: *ser e não-ser* uma mercadoria, uma “peça”, uma propriedade privada de outro ser humano.

b) Para contra-argumentar com aqueles que entendiam ser o tráfico negreiro ou o comércio humano africano uma excrescência contra a natureza e uma blasfêmia contra a Lei Divina, montou-se a versão de que os *índios brasileiros não se adaptavam à escravidão por terem o espírito da liberdade e serem almas* (algo que o negro escravo, segundo a Igreja, não possuía) *livres e puras*.

Os jesuítas defendiam essa teoria apoiados por uma bula papal e um decreto real que determinavam a captura apenas dos nativos que se rebelassem ou tivessem comportamento anti-religioso e protegia os recolhidos nas missões. O Padre Antônio Vieira foi até Roma defender essa premissa e conseguiu uma ordem do líder da Igreja Católica protegendo os índios da escravização pelos colonos maranhenses. No entanto, a escravidão africana não era contestada, chegando os próprios membros da Companhia de Jesus a possuírem escravos em suas fazendas e instituições religiosas.

Segundo relatório de 1701, enviado a Roma (Couto, 2000, p. 196), os jesuítas possuíam, no Brasil, mais de 2.338 escravos nos diversos colégios, seminários e residências. Por aí, pode-se intuir o interesse dos jesuítas em referendar a escravidão africana. “A forma máxima de consciência, expressa pelos jesuítas e seus discípulos, atingiu a formulação de um amplo projeto, preocupado em legitimar e normatizar a ordem escravista” (Vainfas, 1986, p. 151).

Outrossim, vários estudos demonstram que durante todo período escravocrata os índios eram escravizados pelo interior do país e na Amazônia.²

c) Na mentalidade dos europeus, o *fardo do homem branco era levar a civilização para os povos bárbaros e selvagens existentes no mundo*.

Os europeus, baseados nessa premissa divina, destruíram fisicamente inúmeras etnias na África, Américas, Ásia e Oceania. Incomensurável, no ponto de vista histórico e antropológico, foi a destruição da cultura, da memória coletiva e da representação social dos povos que conseguiram sobreviver. Os povos africanos são punidos até hoje por esta atitude, dita “civilizatória”, desenvolvida pelos europeus, primeiramente, entre os séculos XVI e XIX, sugando sua humanidade através do tráfico negreiro, posteriormente, nos séculos XIX e XX, desorganizando as sociedades, devastando a natureza, apossando-se das riquezas, desestruturando as culturas e impermeabilizando memórias ancestrais, símbolos representativos da vida em vida.

Os afro-brasileiros se ressentem desse “pseudoprocesso civilizatório”, por se verem impedidos de montar sua árvore genealógica como fazem os ítalo-brasileiros, os teuto-brasileiros, os ibero-brasileiros, os nisseis-sanseis e tantos outros descendentes de imigrantes que para cá vieram. Os professores devem dominar este fato para desmistificá-lo e chamar a atenção dos alunos para esta questão, mostrando que ela interfere na composição da identidade, da representação coletiva e da auto-estima dos afro-brasileiros. Ter conhecimento da riqueza material e cultural da África pré-colonial é essencial para que isso aconteça, como poderemos verificar no texto *História da África* escrito pela Prof^a. Mônica Lima e incluído nessa coletânea.

d) Dois outros mitos, bem mais cruéis por terem sido idealizados e difundidos por padres jesuítas, foram: 1) a condenação bíblica do negro à escravidão e 2) a associação do trabalho escravo na cana-de-açúcar a uma penitência para a remissão dessa condenação.

A primeira é chamada de *Maldição de Cam* e foi baseada num episódio citado pelo Antigo Testamento no livro do Gênesis: 9:18-27, que relata um incidente ocorrido entre Noé e seus filhos Cam, Sem e Jafé. De acordo com o texto, Noé excedeu-se no vinho e dormiu despido. Seu filho, Cam, vendo-o naquele estado chamou seus irmãos para também observá-lo. Estes, porém, munidos de um

lençol foram de costas e cobriram a nudez de Noé. O Sobrevivente do Dilúvio, ao acordar e saber do ocorrido, expulsou Cam de casa e condenou-o, com todos seus descendentes, à escravidão eterna. Alguns membros da Igreja divulgaram a idéia de que os negros africanos eram descendentes de Cam, podendo assim ser escravizados, pois, “a narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam. Camitas seriam os povos escuros da Etiópia, Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitana, da Somália (Bosi, 1992, p. 257).



A contrapartida para a Maldição de Cam é o quadro “A Redenção de Cam” (fig. 1), pintado pelo pintor Modesto Broccos e conduzido para o II Congresso Universal de Raças (1911, Londres), representando a modificação epitelial que iria ocorrer na população brasileira em três gerações ou a denominada Teoria do Embranquecimento.³

No quadro (página anterior), a negra mais idosa parece agradecer aos céus o fato de seu neto haver nascido branco. Muitos negros ainda detêm essa aspiração e se não conseguem embranquecer fisicamente buscam tornar-se mutantes psicologicamente, tema que será discutido em outro texto deste livro sobre as Relações Raciais.

A segunda foi idealizada por um outro pregador com bastante destaque eclesiástico e laico, divulgador de teorias que vão balizar vários comportamentos preconceituosos contra a população negra até os dias de hoje, o padre Antônio Vieira. Considerado um dos maiores pregadores católicos do Brasil Colonial, com centenas de sermões e cartas, ele utilizou toda a sua verve oratória com o intuito de “apascentar” os negros escravos. Assim, o tema principal dos sermões: XIV, XX e XXVII é a escravidão negra e as justificativas “cristãs” para sua existência.⁴

Nestes sermões, em momento algum o padre Antônio Vieira proclama a favor do fim do cativo africano, embora em outros dos cerca de 200 sermões por ele proferidos repreenda os comerciantes, proprietários de escravos e até a Coroa Portuguesa pelo cativo dos índios. A intenção era realmente desenvolver no negro escravo a passividade, a submissão e a aceitação do cativo como algo “natural” e com o qual ele deveria conviver com resignação, visto que, em última estância, a culpa era da sua hereditariedade camita.⁵ E todos sabem o peso que possui no cotidiano de um devoto as palavras pronunciadas por um eclesiástico no púlpito da Igreja.

Porém, em vez da submissão, da aceitação da condição de escravos, os negros do Brasil vivenciaram aspectos multifacetados de resistência durante e no pós-escravidão. Em diversos momentos *os cativos* empreenderam fugas, construíram *quilombos*, organizaram

mocambos, realizaram levantes, protestos e motins. Quando libertos, se organizaram em *irmandades religiosas*; em *movimentos sociais e artísticos*; em *centros de cultura, lazer e educação*, numa demonstração inequívoca de insatisfação com a sua condição de vida.

Essa *outra história do negro* no Brasil, que trata da história da luta desses seres humanos pela liberdade e pela manutenção de sua condição de sujeito, não está adequadamente contada e não é encontrada nos livros, principalmente naqueles utilizados no sistema educacional do povo brasileiro.

2. O negro na história do Brasil

“Qualquer um que se encarregue de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do Homem.(...) três raças, a saber: *a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana e enfim, a preta ou etiópica*. Do encontro, da mescla... dessas três raças, formou-se a população atual, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular. (Von Martius, 1982, p. 87 – grifo meu)

Este é um trecho da memória escrita pelo etnólogo austríaco Carl Friedrich Phillippe Von Martius, intitulada *Como se deve escrever a história do Brasil*, ganhadora de um concurso patrocinado pelo IHGB, em 1838. Nela, embora inicialmente cante loas à miscigenada composição da população brasileira, no discorrer da memória Von Martius deixa explícita a idéia de superioridade da raça branca sobre as outras.

Os *índios ou raça cor de cobre* são mercedores de adjetivações eivadas de preconceito. Eles são o “residuum de uma muito antiga posto que perdida história, resquício de um grande povo, que sem dúvida possuiu sua história própria e que de um estado florescente de civilização, decaiu para o estado atual de *degradação e dissolução moral e cívica*” (p. 91/92).

No tocante aos *negros ou raça etiópica*, o austríaco considera importante estudar “seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os defeitos e

virtudes próprios de sua raça em geral” (p. 103), ou seja, recomenda o estudo da história desses povos.

Nos *portugueses ou raça caucasiana* Von Martius deposita a gênese de todas as honras, glórias e virtudes que venha a possuir o povo brasileiro. Desde a “posição guerreira” de garantir a posse territorial como ao “ao espírito e coração nobre” que conduzia o português a emigrar para o novo mundo, Von Martius orienta o contador da história do Brasil (o que foi seguido à risca) a vincular a saga do descobrimento às “façanhas marítimas comerciais e guerreiras dos portugueses”(p. 96), atrelada às leis, costumes e tradições lusitanas transplantadas para a terra do pau-brasil.

Reforçando a idéia acima, concluindo a sua análise acerca da história do povo brasileiro, Von Martius receita que o futuro historiador deve ter em conta que “em seus pontos principais a História do Brasil será sempre a história de um ramo de portugueses, mas que jamais poderão ser excluídas das suas relações para com as raças índias e etiópicas”(p. 104).

Como podemos observar, apesar de emitir conceitos preconceituosos e discriminadores contra os índios e negros, Von Martius não os exclui da condição de formadores do povo brasileiro e construtores da nação. Os seus discípulos, porém, não pensaram dentro deste prisma. Para eles, apenas uma parcela da população “devia se ver” na história transmitida para a população: a elite dominante, branca, eurocêntrica, sujeito e objeto do passado/presente/futuro pátrio. As outras partes aparecem como simples apêndice incolor e inodoro, passivos observadores “bestializados”.⁶

Estas idéias podem ser detectadas nas obras que serviram de paradigmas para os livros didáticos de história utilizados em nossas escolas. Na *História geral do Brasil* (1850), Francisco Adolfo de Varnhagen afirma que foi um erro a escravização dos negros e que “a colonização africana teve uma grande entrada no Brasil, podendo ser considerada um dos elementos de sua população, o que nos obriga a consagrar algumas linhas a essa gente. Mas fazemos votos de que um dia as cores de tal modo se combinem que

venham a *desaparecer totalmente do nosso povo as características da origem africana*” (Reis, 1999, p. 43) (grifo meu).

João Capistrano de Abreu, autor de *Capítulos de história colonial* (1907) louva a miscigenação entre o índio e o branco, o *mameluco*, e menospreza o mulato. Em sua obra, o negro só está presente entre os séculos XVI e XIX, período escravista, como ocorre nos atuais livros didáticos de história.

Joaquim Manoel de Macedo e Mattoso Maia, professores do Colégio Pedro II e autores de livros didáticos de história⁷, seguem o mesmo diapasão de Varnhagen e Capistrano (Mattos, 2000; Gasparello, 2004).

Os livros didáticos de história e os conteúdos programáticos do ensino básico, dos cursos de formação de professores e do ensino superior, de ontem e de hoje, beberam nessas fontes. Todos eles esqueceram que o africano e os afro-descendentes escravos, participaram ativamente de vários movimentos internos e externos que ameaçaram o domínio português. Contra os holandeses o Batalhão Negro, comandado por Henrique Dias foi de fundamental importância e na Guerra do Paraguai “Os voluntários da pátria” devem à pele negra seus maiores exemplos de bravura, denodo e destemor. Porém só valorizaram Fernandes Vieira e Vidal de Negreiros ou Caxias, Tamandaré, Barroso e o Conde d’Eu, respectivamente, olvidando os muitos Marcélios Dias.

Eu defendo a hipótese de que o preconceito e a discriminação que envolvem a população negra no Brasil é reforçada no processo ensino-aprendizagem de história e isto se explicita na ausência da história da África nos currículos e livros didáticos e na valorização dada ao estudo da história geral, tendo por paradigma a história européia. Por isso, precisamos recompor a história ensinada e aprendida no Brasil, tirando do ostracismo aqueles que tiveram sua participação na construção desse país subvertida e/ou silenciada. Mas para isso precisamos redizer a história para aqueles incumbidos de formar os futuros cidadãos: os professores (as) do ensino básico.

“... É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo, tem conexão com a inclusão e exclusão na sociedade” (Silva, 1995, p. 10).

O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Andando pelas ruas da cidade ou pelas estradas rurais do nosso país, qualquer observador, por menos arguto que seja, notará o arco-íris epitelial que enfeita o dia-a-dia da nossa população, indo muito além das 135 cores de pele autoproclamadas em entrevistas durante o PND de 1986. O Censo IBGE 2000 quantifica a população brasileira em: 51,6% de brancos; 6,2% de negros; 42,4% de pardos; 0,5% de amarelos e 0,4% de indígenas (*O Globo*, 09/05/2002). Porém se atentarmos para o detalhe de que, desses 51,6% ditos brancos boa parte são mestiços de pele clara, teremos a síntese do povo brasileiro: *a mestiçagem* (Munanga, 1999).

A pesquisa de Sérgio Pena “O retrato molecular do Brasil”, utilizando a Genética Molecular, mostra que a miscigenação entre negros/negras, brancos/brancas e índios/índias está presente, com maior e/ou menor intensidade, de norte a sul/leste a oeste do nosso país (Pena, 2002).⁸

A própria História do Brasil afirma ser o povo brasileiro um produto da união física, intelectual e espiritual de três raças ou etnias diferentes, como vimos acima. Então o que explica a existência do preconceito contra O NEGRO e contra o ÍNDIO, por parte de considerável parcela da nossa sociedade, tendo em vista que, queira-se ou não, a maioria absoluta dessa população possui genes negros e ameríndios em sua formação corpórea, acrescida da influência negra e indígena nos nossos olhares, falares, pesares e querereres?

Enquanto a escravidão era parte integrante do sistema econômico-social-cultural e ideológico brasileiro, o fato de ser/estar escravo, por si só, já implicava a inferioridade da raça negra e do cativo como indivíduo e como ser humano. O negro tinha o seu lugar e não era uma ameaça para a coletividade “embranquecida”.

A partir da Abolição e com a Proclamação da República, o negro inicia a luta para firmar sua representação e sai inserção na nova sociedade. A 13 de maio de 1888, ele deixa de ser oficialmente escravo e a 15 de novembro de 1889 assume a condição de *cidadão* como os demais membros da sociedade. E aí? Como encarar o fato de que aquele ontem inferior, hoje seja um igual, um competidor? Formula-se então uma maneira de manter a desigualdade. Se a violência física explícita não pode mais ser adotada, utiliza-se a linguagem, a mentalidade, o imaginário, a ideologia para criar palavras, imagens, formas e teorias que desprestigiem esses que se querem iguais, perpetuando e reforçando o discurso anterior.

Alguns dados da PNAD 1999 e do Censo 2000 comprovam como essa política tem dado resultados que prejudicam a população negra brasileira.

Os negros (pretos e pardos) são pouco menos da metade da população (cerca de 46%), mas 64% (33,7 milhões) dos pobres e 69% (15,1 milhões) dos indigentes são negros (36% e 31% de brancos, respectivamente).

Apenas 5% das matrículas no Ensino Superior são ocupadas por negros; dos 13,8% de analfabetos, 21,6% são negros, enquanto os brancos somam 8,3%; 21,7% dos analfabetos funcionais são brancos e 40,9% são negros; enquanto 20,6% dos brancos largam a escola para trabalhar, 27,2% dos negros e 28,1% dos pardos são obrigados a deixarem de estudar para lutar pela sobrevivência.

No acesso ao emprego a “*boa aparência*” continua a ser um dos requisitos básicos para a admissão de determinadas ocupações e todos sabem que boa aparência é um eufemismo para “*não admitimos negros ou negras*” (Damasceno, 2000). E mesmo quando consegue emprego, o rendimento médio do trabalhador branco atinge 5,25 salários mínimos, enquanto um trabalhador negro recebe 2,43 mínimos. Já a mulher negra, por ser *mulher e negra*, ou seja, fazer parte de dois grupos discriminados, recebe 1/3 do trabalhador negro, trabalhando, geralmente, em dupla jornada. Nos centros urbanos as profissões de menor reconhecimento social e os empregos menos

remunerados são reservados para os não-brancos e quando ambos possuem as mesmas qualificações, o branco é privilegiado. Quando ocupam os mesmos espaços, até em bairros onde a pobreza coletiva impera, o aspecto racial tem a sua prevalência, como demonstrou a pesquisa “Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres” (Brandão, 2004).

Como vemos, a democracia nas relações inter-raciais no nosso país não passa de um exercício de retórica. Na realidade, o “mito da democracia racial” transfere para prática cotidiana os estereótipos originados durante o período colonial, reforçados na metade do século XIX e intensificados a partir de 1888, quando o negro “livre do açoite da senzala”, deixa de *ser escravo de direito e de fato* para ficar “preso na miséria da favela” (G.R.E.S. Mangureira, 1988) permanecer *escravo de fato* no imaginário da população nacional.

3. Os Movimentos de Resistência As Irmandades Negras

As irmandades religiosas ou confrarias foram instituições em torno das quais os negros se agregaram de forma mais ou menos autônoma. Dedicadas à devoção dos santos católicos negros (N. Sra. do Rosário, São Benedito, Santo Elesbão e Santa Efigênia), elas funcionavam como sociedade de apoio e ajuda aos negros escravos, forros e livres. Os seus associados contribuía com jóias de entrada e taxas anuais, recebendo em troca assistências quando doentes, presos, famintos ou mortos. Os dirigentes máximos das irmandades eram chamados de juizes, provedores ou outro termo que variava regionalmente. Os escrivões e tesoureiros também detinham poder nas irmandades. Eram esses os principais cargos da *mesa*, como se chamava o corpo dirigente das irmandades.⁹ Essas confrarias negras também desempenharam importante papel na compra de alforria de muitos escravos. Além do mais, elas representavam um espaço de relativa autonomia negra, seus membros construía identidades sociais significativas – em tornos das festas, assembléias, eleições, funerais,

missas e da assistência mútua. Também foram importantes no desenvolvimento de projetos para educação dos negros escravos e libertos (Anderson, 1995; Soares, 2000; Quintão, 2004. Canellas, 2005; Fonseca, 2002; Silva, 2000).

Os Quilombos

Outra forma de resistência do cativo, e uma das mais importantes de oposição ao trabalho escravizado, foi a organização dos quilombos. Temos uma farta documentação que registra essa luta incessante pela liberdade, pois as mais diversas regiões do Brasil escravista conheceram e existiram quilombos, espaços onde os negros usufruíam da liberdade e dos produtos do seu trabalho.

O movimento e organização de quilombos¹⁰ se alastraram por todo o Brasil. Moura (1989, p. 25) contabilizou 136 quilombos. Vamos encontrar, por exemplo, esse tipo de resistência em Mato Grosso, Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Amazônia e Rio Grande do Sul.

Trata-se de comunidades originalmente constituídas por *negros fugidos* instaladas em áreas onde houve luta e resistência contra a escravidão. O maior e mais conhecido quilombo colonial nasceu no bojo das *guerras do açúcar*, que foi o *Quilombo dos Palmares*.¹¹

A formação de quilombos, enquanto organização, não primava por um total isolamento. Os documentos históricos que registram a existência dos quilombos têm apresentado indícios que revelam complexas relações sociais, econômicas e políticas entre os dois mundos: aqueles criados pelos quilombolas e o restante da sociedade envolvente. Eles desenvolviam atividades econômicas que interagem com a economia local. O cultivo de pequenas roças e o acesso ao comércio informal originaram uma economia camponesa, um campesinato predominantemente negro, compartilhado por libertos, escravos, taberneiros, lavradores, vendeiros e especialmente quilombolas. Com estratégias de autonomia diferenciadas, mas ao mesmo tempo compartilhadas e estendidas, escravos e quilombolas, e outros tantos personagens, conquistaram e ampliaram as suas margens de autonomia, acesso, controle e

utilização da terra, desenvolvendo assim a pequena produção agrícola e o pequeno comércio.

Esses exemplos revelam que o negro escravizado não foi passivo nem muito menos totalmente massacrado pelo engenho perverso da escravidão, como nos é apresentado na literatura romântica do fim do século XIX e início do XX e em telenovelas. Mesmo como escravos criaram e recriaram laços culturais, sociais e de solidariedade próprios, que lhes permitiram possíveis adequações, resistências, acomodações e barganhas com o sistema coercitivo da escravidão, como bem demonstram suas atuações nas Irmandades, nos quilombos e nas rebeliões escravas. Em muitas ocasiões essas ações de enfrentamento significaram, de parte do escravo, a obtenção de maior controle sobre o seu tempo e o ritmo do seu trabalho, o estabelecimento de residência próximo dos familiares, as visitas nas folgas e domingos a suas mulheres, filhos e companheiros em outras fazendas e até mesmo cultivo de roças com autonomia para a venda dos produtos em feiras locais (Slenes, 1999; Mattos e Schoor, 1995; Mattos e Rios, 2005), sem contar com as originais formas de montar o pecúlio para comprar a alforria.

As Insurreições Negras no Brasil

Além dos quilombos, revoltas como a “Balaiada”, insurreição no Maranhão, em 1838-1841 contou com a expressiva presença de negros e mestiços. Semelhante a Balaiada, tivemos também a Cabanagem, em 1834-1836 no Pará, e a Revolta dos Malês em 1835, na cidade de Salvador, BA (Reis, 2003), além de outras revoltas menores.

Apresentar esses movimentos de libertação política mas também de combate ao sistema escravocrata, que tinham na expressiva participação da população negra, escravos e forros, agentes principais dessas lutas, tem o intuito de enfatizar que a história do negro brasileiro é uma história permanente de luta pela liberdade (Salles e Soares, 2005). Além das diversas formas de luta individual e local, os cativos e negros libertos adquiriram, também, um extraordinário poder de organização e consciência

política, culminando assim no grande movimento popular do abolicionismo, que possibilitou de modo mais evidente a completa exaustão do regime escravista.

O conhecimento dessa ativa mobilização pró-Abolição derubou a tese da magnanimidade da Princesa Isabel quando da Abolição da escravidão, pois, embora ela realmente desejasse abolir o regime escravista (Silva, 2003), a pressão popular capitaneada pelos escravos e abolicionistas negros e não-negros, além da pressão internacional e outras razões, foram fundamentais para apressar o acontecimento.

O Movimento Abolicionista

O movimento abolicionista agregou adeptos entre todos os grupos das cidades, desde elementos das profissões liberais e pessoas pertencentes às classes populares, ligadas às atividades artesanais até imigrantes e muitos negros livres e libertos. Embora a historiografia pouco revele, os escravos também tiveram participação ativa no movimento abolicionista.

O movimento abolicionista tornou-se mais ativo e organizado nas cidades que estavam deixando de ser escravistas, uma vez que traduzia o ressentimento dessa população urbana frente ao governo imperial dominado por interesses agrários. Esse movimento não perdeu as conexões com o mundo rural. O abolicionismo se caracteriza como uma força mobilizadora popular de transformação consciente da realidade escravocrata visando a uma alteração radical dessa estrutura social. Através desse movimento surgiram as primeiras lideranças negras brasileiras do Império, como André Rebouças¹², José do Patrocínio¹³ e Luiz Gama¹⁴ (Azevedo, 1999), cuja atuação teve repercussão em todo o Brasil.

Esse movimento simbolizou também o sonho de um novo Brasil. Sem a escravidão, que veio ao fim com o movimento de combate ao sistema dos intelectuais, comerciantes, lideranças políticas, profissionais liberais, professores e da grande massa dos incógnitos negros livres e alforriados que em 1888 representavam cerca de 95% da população negra brasileira. As ações desses agentes

históricos favoreceram o movimento que pôs fim ao cativo para os cerca de 5% da população negra que ainda era escrava neste período.

Resistências e Permanências

No pós-Abolição intensifica-se a luta do negro brasileiro, agora volta para combate ao racismo, ao preconceito e por sua inclusão socioeconômica na sociedade. Uma delas foi a Revolta da Chibata. (Morel, 1979; Maestri Filho, 2000; Martins, 1988; RHBN, 2006; MIS, 1999).

Em 22/11/1910, o presidente recém-empossado, Hermes da Fonseca, é surpreendido pelo ribombar de canhões ao largo da Baía de Guanabara, em frente ao Arsenal de Marinha. Corre, corre; gritaria; interrogações curiosas?!?! Estupor ao descobrir a razão do canhão. Uma ousadia incomensurável e abominável: marinheiros da Marinha do Brasil haviam tomado as mais modernas naus bélicas da Armada, expulsado e morto alguns oficiais e exigiam uma tomada de posição do presidente quanto aos castigos infligidos aos marinheiros e ao regime escravista em que a Marinha mantinha as guarnições de seus navios. Surpresa maior ao ser identificado o líder do movimento: um negro. O marinheiro-foguista João Cândido Felisberto¹⁵, acompanhado de 2.379 companheiros negros e mulatos, como eram a maior parte das praças de pré da Marinha de Guerra naquela época.

João Cândido é um dos herdeiros legítimos dos Quilombos, com um óbvio destaque para Palmares e seus 100 anos de resistência; das fugas; das revoltas (Malês, 1835; a Balaiada, 1838; dos Alfaiates, 1798; de Manoel Congo, 1839) e outras formas individuais e coletivas de resistências.

O movimento democrático possibilitado pela “Revolução” de 1930 deu espaço para a criação da Frente Negra Brasileira (1931), o primeiro e único partido político negro da História do Brasil, e que teve sua carreira interrompida pela ditadura do Estado Novo em 1937.

Com a nova democratização em 1945, Abdias Nascimento funda no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁶, “que nasceu para formar atores e dramaturgos afro-brasileiros” pois, “no teatro brasileiro, o negro não entrava nem para assistir ao espetáculo, muito menos para atuar no palco. Entrava, o negro, no teatro já vazio, para limpar a sujeira deixada pelo elenco e pela platéia exclusivamente branca. (Nascimento, 2000). O TEN também organizou, em 1949, a Conferência Nacional do Negro e em 1950 o 1º Congresso do Negro Brasileiro.

Após José Galdino dos Reis, que foi o primeiro negro a se eleger como deputado para a Constituinte de 1937 pelo Partido Comunista Brasileiro e Nelson Carneiro, eleito em 1950 e autor da lei que aprovou o divórcio na sociedade brasileira, Abdias Nascimento, em 1983, tornou-se um dos raros negros a ocuparem uma cadeira no Parlamento Brasileiro Republicano, o que lhe facultou a criação da homenagem a Zumbi, propondo o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (Semog, 2006).

Desde 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU), presente em várias regiões do país, é o principal esteio da luta contra o preconceito racial e a discriminação sócio-cultural-econômica e religiosa ainda existente na sociedade brasileira. Junto a ele, instituições como a Fundação Palmares, o CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais) da UFBA, o CEAA-RJ da Cândido Mendes, o PENESB da UFF, entre outros, mantêm acesa a nossa voz, amplificando-a para a sociedade.

Louve-se a luta das mulheres negras, discriminadas como *mulheres, trabalhadoras e como negras*. Desde a simbólica rainha NZINGA, que enfrentou os portugueses no século XVII (Theodoro, 1996, p. 41) até a senadora Marina da Silva, que combate com denodo a exploração dos seringueiros e a destruição da Amazônia, as mulheres negras sempre se disseram presentes na resistência dos valores que identificam e dignificam os negros e do mundo. Mulheres como Lélia Gonzalez, Maria Beatriz do Nascimento, tragicamente excluídas da nossa convi-

vência, serão sempre lembradas. Atualmente o Fala Preta (www.falapreta.org.br), a Criola (www.criola.com.br), o Geledés (www.geledes.org.br), entre outras instituições, se destacam na luta das mulheres pelo seu espaço.

Desde os meados do século XIX, incrementando-se com o fim da escravidão e retornando na década de 1930, implantou-se no país uma política de Estado de povoamento via a imigração européia e de incentivo à miscigenação para alcançar o *ideal de branqueamento* almejado pelas elites dirigentes da nação.

Envolvidos no combate a essas ideologias discriminatórias, estavam os intelectuais negros, que, principalmente após os anos 30 do século XX, intensificaram as lutas reunindo-se principalmente para a criação de jornais que representassem as idéias e aspirações das principais lideranças do movimento de intelectuais negros e do povo negro. O conjunto desses vários jornais, que existiram por todo o país desde o século XIX, foi chamado de *imprensa negra* que era um meio de comunicação, educação e protesto para/ do povo. Protesto contra o preconceito racial e a marginalização do negro no Brasil.

Esses jornais do pós-Abolição eram liderados pelos intelectuais negros, por exemplo, *Clarim da Alvorada*, fundado por Jayme de Aguiar e José Correia Leite, e o *Getulino*, fundado por Lino Guedes, Benedito Florêncio e Gervásio de Moraes, de Campinas, e tinham o firme propósito de denunciar as discriminações raciais do quadro urbano, na moradia, na educação, nos locais de lazer. Um outro jornal desse movimento foi o *Quilombo* (1948-1950), criado por Abdias Nascimento. Eles cumpriram também o importante papel de alimentar a reverência aos ícones negros, tais como Cruz e Souza, José do Patrocínio, Luiz Gama, Guerreiro Ramos (fundador da sociologia brasileira) e outros.

A CULTURA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA

Durante estes mais de 450 anos de presença negra africana na “Terra Brasilis”, todas as manifestações culturais originadas na

África são vítimas de uma gama inimaginável de preconceitos por parte da sociedade brasileira. Também neste segmento a colonização europeia atuou no sentido de desvalorizar a contribuição africana na formação sociocultural do brasileiro. No entanto, as mais conhecidas imagens do Brasil no exterior têm suas origens e/ou a sua divulgação relacionada com o negro: o samba, o carnaval, a feijoada, a capoeira e o futebol. Embora este último, assim como o carnaval, não tenha a África como berço, seus maiores representantes no mundo, inclusive o maior de todos, Pelé, são da cor do ébano.

Porém a presença negra nas nossas manifestações culturais é muito mais marcante. Ela não ocorre unicamente nas manifestações esportivas e/ou de entretenimento, mas em todas as instâncias: na linguagem falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; na filosofia de vida; nos sentimentos; na religiosidade; na musicalidade; nas relações pessoais e familiares. Não é reconhecida mas é vivida, sentida e transmitida, principalmente pelas camadas populares, numa forma de resistência ao esmagamento sócio-cultural-histórico a que foram relegadas todas as heranças africanas apropriadas pelos brasileiros.

Os conteúdos curriculares e programáticos oficiais não comportam os conteúdos da cultura histórica/social africana, tampouco os cursos de formação de professores, quer em nível médio, quer universitário, contêm matérias desses assuntos. Este desconhecimento dos profissionais de ensino reforça o silêncio dos livros didáticos e dos currículos, intensifica o ideário da “democracia racial” e do “branqueamento” da população e, ao mesmo tempo, mantém os estereótipos negativos presentes no cotidiano do aluno/aluna negro tirando-lhe a auto-estima e roubando-lhe a identidade étnica e ancestral.

As Artes

É patente que a nossa sociedade, obviamente também a escola, não “assume o patrimônio cultural do povo, particularmente, o povo negro. (...) A Escola Pública, por ser majoritariamente freqüentada por negros e mestiços, não pode deixar de resgatar

a ancestralidade (e atualidade) africana e indígena” através das expressões artísticas destes povos (Silva; NEN n° 4, p. 54).

Dos vários grupos étnicos embarcados compulsoriamente para o Brasil durante o tráfico negreiro: da Guiné (fulas, mandingas, haussás, falupes, banhuns, genericamente denominados *minas*); de Angola e Congo (benguelas, caçanjes, cambindas, rebolos, muxicongos, da linha *banto*); da Costa do Ouro ou Gana, Costa da Mina e Daomé (fantis, ashantis, euês, fons ou *jejes*, egbás, iorubanos ou *nagôs*); do Sudão (haussás, tapas, mandingas ou *malês*), os brasileiros auferiram diversas contribuições no plano artístico-cultural: mobiliários, habitação, máscaras, esculturas, pinturas, tatuagens, desenhos, tecidos, artesanato, utensílios domésticos.

Ocorre que, imbuídos pela ótica cultural européia, a elite relegou as manifestações artísticas africanas ao esquecimento, à deturpação ou, quando reconhecida, a folclorização¹⁷ ou ao exotismo. Estas interpretações foram passadas e assimiladas pela população que passou a ver a África como uma página em branco (ou será em negro?) e os negros brasileiros como incapazes de produzir cultura em forma de arte. Na verdade, há milênios os africanos produziram conhecimentos e técnicas, além de obras de grande valor nos campos da arquitetura, escultura, música, dança, poesia, literatura.

No Brasil, durante os séculos XVI a XVIII, quando as vocações artísticas não possuíam o *status* e o prestígio social obtido a partir de meados do século XIX, “quase toda a produção artística religiosa mineira dos setecentos tem a presença e a predominância de mestiços e pretos” e “referindo-se ao século XIX ... apenas notamos que eram mestiços quase todos artistas imaginários daquela centúria” (Negro no Corpo e na Alma: p. 426). Podemos destacar o Aleijadinho, o mestre Valentim, Manuel da Cunha e o Maestro José Querino, entre outros.

A arte é uma forma de conhecimento, de construção e expressão e é “vista como potencializadora da capacidade criativa e expressiva dos indivíduos, abrindo condições de emancipação individual e para a convivência com o outro” (Souza, 2006).

Como estes conhecimentos sobre a arte africana e afro-brasileira não se encontram ao alcance dos alunos e tampouco da população, o menosprezo é absoluto. Feia, bárbara, demoníaca, fetiche, antiestética são alguns qualificativos dados à arte negra. Por serem associadas com os cultos religiosos afro-brasileiros, as manifestações artísticas africanas são permeadas por olhares preconceituosos e discriminadores. O conceito de beleza é o fio da meada que deve ser desfiada pelo professor (a).

“O belo, na concepção africana, tem um valor utilitário e não simplesmente estético (Silva, M., 1998, p. 54-67). A intenção, os objetivos estão sempre bem determinados no objeto africano. O que conta não é a aparência externa, mas a essência espiritual do ser humano. Como exemplo mais expressivo temos as pirâmides do Egito. Aproveitando o exemplo das pirâmides, podemos chamar atenção dos alunos para a exatidão de suas medidas matemáticas, o que indicam o conhecimento da geometria pelos africanos.

As pinturas dos tecidos bantos apresentam desenhos artísticos que lembram a demonstração do teorema de Pitágoras e muitas máscaras revelam traços aproveitados por movimentos da arte moderna ocidental como o expressionismo, concretismo e surrealismo.

As manifestações artístico-culturais, como o bumba-meu-boi, as congadas, os reisados, consideradas “folclore”, numa forma preconceituosa de distinção entre as expressões artísticas européias e africanas devem ser alçadas ao pedestal do seu real valor de representantes de um povo tão capaz como qualquer outro de produzir cultura.

A literatura e a poesia serão destaques para um outro texto desta publicação.¹⁸

A Religião Afro-brasileira

Dentre as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras poucas foram e são tão perseguidas, estereotipadas e discriminadas

quanto as manifestações religiosas trazidas pelos negros africanos. Acusadas de feitiçaria e bruxaria; tachada de obra do diabo, de incorporação do demônio e veículo de satanás, a religião dos orixás, dos eguns, das enquices (Siqueira, 1998; Prandi, 2001; Lody, 1995;) praticada nos terreiros de várias regiões brasileiras, mantém até hoje estas adjetivações depreciativas no imaginário nacional. Por quê?

A Coroa Portuguesa, além da conquista de novos territórios, também buscava a conquista de almas para o rebanho católico no movimento da Contra-Reforma. É bom lembrar que o catolicismo estava travando um duro combate com os protestantes na Europa Ocidental, pela hegemonia da cristandade. Neste contexto, todas as manifestações religiosas dos povos conquistados e colonizados foram consideradas demoníacas, bárbaras e anticristãs, sendo assim passíveis de exorcização e condenação. Isto ocorreu com as culturas religiosas africanas e também com as culturas religiosas hindus, chinesas, indígenas e de outros povos submetidos à conquista européia ocidental.

Uma outra reflexão a ser considerada é acerca do fato de aceitarmos a mitologia greco-romana e rejeitarmos a mitologia africana. O que diferencia uma/um Sacerdotisa/Oráculo grego de uma/um Ialorixá/Babalorixá a não ser a língua, a cor da pele e a localização geográfica? Ambas/ambos são as/os medianeiras/o, as/os orientadoras/os, as/os guardiãs/ões dos mistérios de seus credos. O que diferencia um greco-romano de um Nagô/Banto quando em vias de um naufrágio clamam aos céus? Enquanto aquele clama por Zeus/Netuno esse clama por Iemanjá/Olorum.

Os alunos precisam saber e repassar para seu entorno, que: Candomblé não é palavrão nem prece ao demo, significa *culto, oração, invocação, reza*; entender que Orixás, Eguns, Enquices nada têm a ver com demônios, mas que são forças da natureza, memórias vivas dos ancestrais; “Saravá” quer dizer *Amém, Aleluia, Salve* ou outra saudação de bem-aventurança.¹⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A África é do outro lado da rua e nos falta
coragem para atravessá-la.”

(Henrique Cunha)

É comum os meios de comunicação e de informação associar o “jeito de ser” do brasileiro, principalmente no sentido positivo, à herança dos imigrantes europeus (italianos, alemães, ibéricos...), usurpando as heranças bem mais aparentes oriundas da África.

Infelizmente o cinema, a teledramaturgia e a literatura nacionais não acompanham as novas interpretações acerca da participação do negro na construção da nação, da história, da cultura e da sociedade brasileira. Quando o enfocam, seguem a visão tradicional na qual os negros ficam sempre dependendo da ação de um membro da elite “branca” para a sua libertação ou para resolver seus problemas. E esta mesma versão ainda é veiculada nas salas de aula por professores sem os conhecimentos que acabamos de trazer para discutir.

A utilização desses saberes é fundamental para obstruir as versões disparadas pelos meios de comunicação, principalmente das telenovelas, que possuem um forte poder de penetração sociocultural na população.

Essa é uma das funções do ensino da história segundo Paulo Freire (1992, p. 17): “Falar do *dito* não é apenas redizer o dito mas reviver o vivido que gerou o *dizer* que agora no tempo do redizer *de novo se diz*”. É isso que precisamos fazer: recontar a história do Brasil. Tornar visível, tirar do ostracismo aqueles que têm a sua participação na construção da nação brasileira e de sua história subvertida e/ou silenciada.

Ao professor cabe despertar a atenção dos alunos negros e não-negros, para a presença dessas africanidades latente no nosso cotidiano escolar, familiar e de vizinhança. Ele precisa saber que:

O andar bamboleante, gingado não significa convite ao sexo ou luxúria, mas orgulho do corpo, a demonstração da perfeição das

formas, a certeza de que este lhe pertence e que é bonito sem perversão ou pecado.

A espontaneidade nos gestos e no falar, o riso largo e farto não são falta de educação, mas a demonstração de se saber vivo e em paz consigo mesmo, com os ancestrais e com os orixás. É comemoração do ser/estar hoje e não ser/estar amanhã, mas permanecer sempre presente nas coisas que deixou, falou e realizou.

O gosto pelas cores vivas, alegres, vistosas das vestimentas não é mau gosto ou espalhafato e sim representações simbólicas da natureza colorida e festiva. É homenagem às quatro estações presentes e vivenciadas no dia-a-dia.

O cantarolar constante, a música ritmada, os instrumentos de percussão não são sinônimos de barbárie ou desconhecimento de teoria musical, mas antônimos de morte, tristeza, de silêncios não existentes na natureza. É a sinfonia pura das matas virgens, das corredeiras e cascatas, da fauna liberta.

O tocar, o “cheirar”, o “apalpar” não significa falta de higiene ou libidinagem, mas carinho, prazer pela proximidade do outro. É “amar o próximo como a si mesmo”.

As comidas picantes, gordurosas, afrodisíacas, arcoirizadas, não visam “cirrosear” o fígado, mas apetecer as glândulas salivares e erotizar a íris. É o “comer” nos sentidos real, figurado e imaginado.

O nariz grosso, a boca carnuda, a cor da pele e o cabelo crespo não são marcas comparativas e referenciais para formulações de padrão de beleza/fealdade ou de superioridade/inferioridade em relação ao outro, mas identificação estética, demarcadora da diferença étnica/racial das sociedades humanas.

A poesia ignorada; a pintura, a escultura e a arquitetura manietadas e destruídas; a literatura ridicularizada; as tradições folclorizadas; as línguas emudecidas; a religião endemoniada, não foram arquitetadas pelo Supremo Criador, mas idealizadas e ideologizadas por seres humanos com a intenção de matar, não a vida vivida, mas a vida perpetuada pelo imaginário, a vida *na vida*.

Axé.

NOTAS

¹ Lembrar do escravismo em Esparta, no Império Romano e nos Impérios Mesopotâmicos.

² Ver: MONTEIRO, 1994; Filme: *Desmundo*; Livro: *A Muralha*, de Rachel de Queirós, também base para uma minissérie com o mesmo nome apresentada pela Rede Globo de televisão.

³ Ver: SKIDMORE, 1976; SEYFERTH, 1985; VAINFAS, 1986/1998; BOSI, 1992; SCHWARCZ, 1993.

⁴ Ver: VIEIRA, 1998; FILHO, 2006; http://www.vidaslusofonas.pt/padre_antonio_vieira.htm; www.geocities.com/sermões. www.espaçoacademico.com.br/036/bueno.htm.

⁵ Para Ronaldo Vainfas (1998), esta atitude da Igreja recrudescer a partir do crescimento do Quilombo dos Palmares.

⁶ Essa expressão é encontrada em uma carta escrita por Aristides Lobo a um amigo narrando o episódio da Proclamação da República. “E o povo assistia bestializado sem saber o que estava acontecendo...” (Carvalho, 1987; 1990).

⁷ Ambos escreveram um manual sobre Lições de História do Brasil adotado no Pedro II. Macedo em 1861 e Mattoso Maia em 1880 (GASPARELLO, 2004).

⁸ Ver também: *Revista Ciência Hoje*, Abr/2000; www.scielo.br

⁹ Sobre as irmandades: *Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escavidão*, em: <http://hemi.nyu.edu/por/3%20Tempo.html>. http://pt.wikipedia.org/wiki/Irmandade_da_Boa_Morte.

¹⁰ Veja o verbete *Quilombo* em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/quilombo>.

¹¹ Sobre Quilombos dos Palmares consulte: http://pt.wikipedia.org/wiki/quilombo_dos_palmares.

¹² Para saber mais sobre esses abolicionistas consulte: *O quinto século – Notas Biográficas* em: <http://www.revan.com.br/catalogo/0143c.htm>; <http://www.geocities.com/hileia/Reboucas.html>.

¹³ Consulte em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>

¹⁴ Consulte em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Gama. E: <http://www.geocities.com/hileia/Gama.html>.

¹⁵ João Cândido foi expulso da Marinha e morreu em 1970, pobre e dependendo da ajuda de admiradores. O Governo Lula, em 2004, decretou o pagamento de dois salários mínimos mensais para os seus descendentes.

¹⁶ Consulte: Teatro Experimental do Negro, in, www.cielo.br.

¹⁷ É o caso do bumba-meu-boi ou boi-bumbá; das congadas; do Divino; do maracatu; do marabaixo amapaense e outras manifestações culturais afro-brasileiras.

¹⁸ Ver: www.portalafro.com.br/arteafricana.htm; www.mnba.gov.br/colecoes/arteafricana; www.mundoetnico.com.br; www.ciberartes.com.br/aprendamais=41.

¹⁹ Ver: www.orixas.com.br; www.xangosol.com.br;

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, J. M. O. *Devoção e caridade: irmandades religiosas no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Niterói: UFF, 1995.

ARAUJO, J. Z. *A negação do Brasil: o negro da telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.

AZEVEDO, E. *Orfeu da cara-pinha*. Campinas: Unicamp, 1999.

BRANDÃO, A. A. *Miséria da periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 215p.

CANELAS, P. M. *Reconstruindo a memória de um projeto escolar para negros*. Caxambu: 28ª Anped, 2005 (mimeo).

CARRANCA, F.; BORGES, R. *Espelbo infiel: o negro no jornalismo brasileiro*. São Paulo: I.O, 2004.

- CARISE, I. *Arte negra na cultura brasileira*. São Paulo: Artenova, s.d.
- COUTO, J. A venda dos escravos da fazenda dos jesuítas do Recife. In: SILVA, M. N. da. *Brasil: colonização e escravidão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- DAMASCENO, C. M. Em casa de enforcado não se fala em corda. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (orgs.). *Tirando a máscara*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 165-199.
- FAGE, J.D. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- FILHO, J. B. da S. *O serviço social e a questão do negro na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2006.
- FILHO, M. *O negro no futebol Brasileiro*. Rio de Janeiro: Faperj, 1947.
- FLORENTINO, M. *Em costas negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FLORES, M. *O negro na dramaturgia brasileira*. Porto Alegre: EdPUCRS, 1995.
- FONSECA, M. V. *A educação dos negros*. Bragança Paulista: EdUSF, 2002.
- GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidade*. São Paulo: Iglu, 2004.
- KODAMA, K. Uma missão para letrados e naturalistas: como se deve escrever a História do Brasil. In: MATTOS, I. R. *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- LACERDA, C. *O quilombo de Manoel Congo*. Rio de Janeiro: Edições Lacerda, 1998.
- LODY, R. *O povo do santo*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.
- LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.
- MAESTRI, M. *Cisnes negros: uma história da Revolta da Chibata*. São Paulo: Moderna, 2000.
- MARTINS, H. A. *A revolta dos marinheiros de 1910*. Rio de Janeiro: Nacional, 1988.
- MARTIUS, K. P. von. *Como se deve escrever a História do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/EdUSP, 1982.

- MATTOS, H. M. O ensino da história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Faperj, 2003, p. 127-136.
- MATTOS, H.; SCHNOOR, E. *Resgate: uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: TopBooks, 1995.
- MATTOS, S. R. de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- MENDES, M. G. *O negro e o teatro brasileiro*. Brasília: Fundação Palmares, 1993.
- MENDONÇA, R. *Influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- MOREL, E. *A Revolta da Chibata*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- MOURA, C. *A história do negro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.
- MUNANGA, K. (org.). *História do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Palmares, 2004.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. *João Cândido: O Almirante Negro*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.
- MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. *Coleção Arte Africana*. Rio de Janeiro. 1983.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, E. L. *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- OLIVEIRA, I. (org.). *Cadernos PENESB* (nº 1 a 6). Niterói: EdUFF, 1999/2006.
- PRANDI, R. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PRUDENTE, C. *Mãos negras: antropologia da arte negra*. São Paulo: Panorama, 2001.
- QUINTÃO, M. A. *Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

- RAMOS, S. (org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- REIS, J. J. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- RIOS, A. L.; MATTOS, H. *Memórias do cativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RODRIGUES, J. C. *O negro brasileiro e o cinema*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- ROLAND, E. O movimento das mulheres negras brasileiras. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (orgs.) *Tirando a máscara*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.
- SANTOS, G. *A invenção do 'ser negro'*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SALLES, R. H.; SOARES, M. de C. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEMOG, E. *Abdias do Nascimento: o griot e as muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- SEYFERTH, G. *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. São Paulo: Anuário Antropológico/Tempo Brasileiro, 1995.
- _____. Antropologia e a tese do branqueamento da raça no Brasil. S. Paulo. *Revista do Museu Paulista*, vol. XXX, 1995, p. 81-85.
- SIQUEIRA, M. de L. *Agô Agô Lonan*. Belo Horizonte: Mazza, 1998.
- SILVA, A. M. *Aprender com perfeição e sem coação*. Brasília: Editora Plano, 2000.
- SILVA, E. *As camélias do Leblon*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, M. J. As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica. *NEN* n°4, Florianópolis, 1998, p. 53-48.
- SKIDMORE, T. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- SLENES, R. *Da senzala uma Flor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SOARES, M. de C. *Devotos da cor*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- TODOROV, T. *Nós e os outros: reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- VAINFAS, R. *A ideologia e a escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Deus contra Palmares. In: REIS, J. J. *Liberdade por um Fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (p. 60-80).
- VALENTE, A. L. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1987.
- VIEIRA, P. A. *Sermões*. Brasília: Edelbra, MEC, 1998.

A LITERATURA BRASILEIRA
**E O PAPEL DO AUTOR/
PERSONAGEM NEGROS**

*Márcia Maria de Jesus Pessanha**
(marciapessanha@predialnet.com.br)

*Maria da Conceição Evaristo de Brito***
(sambacrioula@yahoo.com.br)

*Professora da Faculdade de Educação da UFF
e doutora em Literatura Comparada – UFF;

** Doutoranda em Literatura Comparada – UFF.

RESUMO

Este artigo pretende discutir textos literários, pontuando a presença estigmatizada do negro e/ou seu ocultamento no contexto da literatura brasileira, como sujeito emissor do seu próprio discurso e história. Portanto, visa também destacar as diferentes contribuições de afro-brasileiros nas diversas fases da literatura nacional, além de explicar a importância da literatura dentro e fora da sala de aula como espaço de criação de identidade étnico-cultural.

Palavras-chave: literatura brasileira, personagem/autores negros, identidade étnico-cultural.

ABSTRACT

This article aims at to debate literary texts, emphasizing the stigmatized presence of the black man and/or his occultation in the Brazilian literary context, as emitter of his own discourse and history. Therefore also aims at to outstand the different contributions of the Afro-Brazilians in the diverse phases of the national literature, beyond to explain the importance of the literature in and out of the classroom as space of creation and ethnical and cultural identity.

Key-words: Brazilian literature, black characters or authors, cultural identity

INTRODUÇÃO

O texto literário é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento de identidades. Constituídos a partir de tempos/espacos históricos, trazem as marcas desses elementos, amalgamadas com o pensar, o sentir, o saber e o

fazer dos homens “escritos” da época, sob a ótica dos escreventes. Nesse sentido, podemos nos aproximar da assertiva do crítico literário Tynianov quando diz que “a obra literária se constrói como uma rede de relações diferenciadas, firmadas com os textos literários que a antecedem, ou são simultâneos, e mesmo com sistemas não literários”. Já Bakhtin vê o texto literário como “um mosaico, uma construção caleidoscópica e polifônica que absorve o que escuta”, e para Júlia Kristeva ele se apresenta como “o lugar onde se desenlaça um triplo nó: o do Uno, o de Fora e o do Outro” (Carvalho, 1986, p. 47-48).

É possível também perceber que existe uma arduosa interação entre o literário e o social, tão bem expressa pelo crítico Antonio Candido, em sua obra *Literatura e sociedade*, sobressaindo assim a relação que o escritor mantém com a sociedade, fonte da qual sua obra sai e para a qual se destina, via interlocução do eu lírico.

Ainda segundo Antônio Candido são apresentadas três funções da literatura, assim explicitadas:

Função total, derivada de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo.

Função social, ou “razão de ser social”, conforme palavras de Malinowski, que comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade.

Função ideológica, que mostra o lado voluntário da criação e recepção da obra. Ela se refere em geral a um sistema definido de idéias. Há um desígnio consciente do autor. Ela se torna mais clara nos casos de objetivo político, religioso ou filosófico. (Candido, 1976, p. 45-46).

Reconhecendo pois as funções da literatura e sua importância como uma forma de linguagem artística e criativa, utilizada por diferentes atores, para transmitir informações, compartilhar saberes

e vivências, expressar sentimentos, externar idéias e dar visibilidade a aspectos históricos e culturais de um povo ou de uma comunidade, é que buscamos no texto em pauta revelar e discutir o ocultamento, a rejeição e o abuso praticados com as personagens negras e, também, mostrá-las como vitoriosas, enunciadoras de seu próprio discurso.

O discurso literário, a presença marginalizada do negro e a busca de desconstrução das falsas verdades.

É consabido que a atuação do negro como personagem literária não é um fenômeno recente na literatura latino-americana. Desde os tempos coloniais sua figura encontra-se presente: ora aparece como uma personagem rebelde, rude, ora submissa, às vezes com muito ritmo e musicalidade; às vezes um ser exótico, cheio de crenças estranhas, outras vezes não tão diferente, mas sim adaptado ao mundo do colonizador. Entretanto, apesar das diversas visões da temática referente ao negro, expressas por sujeitos diferenciados no universo das letras, em geral havia um aspecto compartilhado pela maioria – a marginalização do negro na sociedade brasileira e, conseqüentemente, sua exclusão dos meios acadêmicos e literários.

Daí a necessidade de se reverter este quadro segregador do negro e reconstruir seu espaço, visando a tornar positivo o anteriormente visto por muitos como negativo, impuro, inculto, desvalorizado. A literatura, então, que buscamos distinguir deve se nutrir da idéia de desconstrução de “falsas” verdades que negam o negro, substituindo-as por outras que afirmam e exaltam-lhe a condição humana.

Esse novo olhar emergente, literariamente enunciador/anunciador, instaura uma nova dicção – uma semântica de protesto, segundo Zilá Bernd em *Introdução à literatura negra*, ao inverter o esquema, onde Ele (o negro) era o Outro, ou seja, aquele sobre o qual recaíam críticas ou defesas paternalísticas. Dando voz ao Eu Negro, este tece a sua história e a de seu povo, sem deformações culturais e sem o véu de hipocrisia dos colonizadores.

Embora circulem ainda em nossa literatura vertentes que se contrapõem e ou se completam, a saber: o discurso sobre o negro e o discurso do negro, neste início de século, este povo ancestral, com maior visibilidade de expressão, emite, vigoroso, seu canto e escreve sua epopéia.

Surgem, então, escritoras e escritores negros que, apesar de ainda não serem maioria, tendo em vista o percentual da população negra brasileira, já são vozes que rompem o silêncio e precisam ser ouvidas em prol do resgate da cultura negra neste país.

ALGUNS DADOS SOBRE AS ORIGENS DA LITERATURA NEGRA

Vejamos alguns dados norteadores das origens da literatura em questão. Basicamente, pode-se dizer que a literatura de tema negro começa a tornar-se importante a partir do século XIX, ocasião em que ela passou a ser vista como elemento integrante da sociedade que sofreu os mecanismos da escravidão. No século XX, o interesse pelo tema negro tomou impulso na Europa com o etnólogo alemão Leo Frobenius, que a partir de 1904 realizou viagens à África e publicou distintos estudos sobre a cultura material e espiritual africana.

No Brasil, em 1915 tivemos o surgimento da imprensa negra e em 1930 a criação da Frente Negra Brasileira. Abdias Nascimento, autor de *Dramas para negros e prólogos para brancos* e fundador do Teatro Experimental do Negro, em São Paulo, valorizou a contribuição da cultura africana, com peças escritas e encenadas por negros, constituindo-se num exemplo brasileiro de negritude. E nos anos de 1960, o poeta Eduardo de Oliveira publica *Gestas líricas da negritude*, propondo uma negritude baseada na fraternidade, e não apenas na exaltação da raça (Oliveira, 1967, p. 11).

Os textos literários, como já foi dito, podem resgatar matrizes históricas e culturais do negro, bem como desvelar sua face

oculta e de apresentá-lo de forma positiva e sujeito de seu próprio discurso. Visto que os textos veiculam mensagens, informações, ideologias, é preciso que a escola, e em especial os professores da área de língua portuguesa, principalmente, estejam atentos para incluir em seus programas obras de autores que, na linhagem da literatura, e em especial da literatura infanto-juvenil, problematizam e esclarecem de forma lúdica relevantes questões de discriminação racial, de gênero, classe e outras, através de histórias, contos, crônicas, poemas, peças teatrais e canções.

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LITERATURA
PARA REVERTER O SUJEITO DA NARRAÇÃO
DE GRANDE PARTE DOS FICIONISTAS BRASILEIROS**

É preciso ressaltar a pertinência da leitura de textos de valor literário, levando-se em conta as funções da literatura, que põem em cena novos sujeitos das políticas sociais. E dessa forma, tentamos mostrar como a história do negro no Brasil ainda precisa ser passada a limpo, a fim de enfatizar-se o quanto ele foi despojado de seus emblemas e de sua humanidade, lembrando também que com seu sacrifício, configurou-se uma das mais expressivas bases da nascente cultura nacional. E, apesar de suas insígnias marcarem desde os primórdios nossa formação, no entanto, na literatura, o negro surge freqüentemente estigmatizado. Fala-se sobre ele, de sua vida, de seus costumes sob o enfoque do olhar branco europeu. É sempre objeto e quase nunca sujeito da narração de grande parte dos ficcionistas brasileiros.

No Romantismo, escritores e teatrólogos inseriram-no em suas obras, sem que colocassem a ousadia daquela gente no contrafluxo da corrente majoritária, portanto eles não provocaram ruptura nos cânones tradicionais. Vivendo os românticos de acordo com os padrões vigentes, a causa dos escravos e a luta abolicionista constituíram-se em mais uma temática ditada pelas circunstâncias históricas, inclusive em Castro Alves, embora fosse ele o grande poeta da escravatura.

O modernismo brasileiro, ao propor uma revisão de valores e aproveitar a arte popular, primitiva, autóctone, sem dúvida favoreceu o discurso das minorias e das culturas, erroneamente, consideradas inferiores, redimensionando figuras desses universos socioculturais. *Macunaíma* de Mário de Andrade, uma das sementes da mudança, e Jorge de Lima, com *A invenção de Orfeu*, avançam em tal conscientização.

Porém qual será o fator mais determinante da afirmação da fissura a partir da qual se pode falar, verdadeiramente, em literatura negra? Onde se localizam escritas vindas da própria voz oprimida, firmando, com sangue, histórias ficcionalizadas? Na década de 1930, o movimento da negritude, no Caribe, caracterizado pela consciência de ser negro e pela busca de identidade étnica, traz em seu bojo signos da reversão.

E no Brasil, podemos destacar, como paradigma de luta e de resistência para a afirmação e visibilidade da criação literária dos negros, o que se pode denominar de “as vozes quilombolas da literatura brasileira,” que veremos adiante.

Feita esta breve parte introdutória, vejamos alguns itens que pretendemos destacar.

A CONSTRUÇÃO/DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE NEGROS

A desconstrução de estereótipos de negros veiculados pela literatura brasileira e um olhar valorativo sobre a cultura e o corpo negro imprimem aos textos de autores afro-brasileiros um discurso específico, que fratura o sistema literário nacional em seu conjunto. Cria-se uma literatura em que o corpo negro deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito* que se descreve a partir de uma subjetividade experimentada como cidadão/ã negro/a na sociedade brasileira. Afirma-se uma literatura como contravoz à autoridade/autoria da letra hegemônica.

Nesse sentido, o texto afro-brasileiro se inscreve no proposto por Bhabha (1998, p. 321) acerca da poesia do colonizado. Para ele

o discurso poético do colonizado, não só encena o “direito de significar”, como também questiona o direito de nomeação que é exercido pelo colonizador sobre o próprio colonizado e seu mundo.

Um sentimento positivo de etnicidade constrói uma *textualidade negra*, se pensarmos conforme o escritor Cuti (2002, p. 32), iniciador de *Cadernos Negros* e fundador do grupo Quilombhoje, quando afirma que a literatura brasileira é abusivamente *branca*, “em seu propósito de inviabilizar e estereotipar o negro e o mestiço”.

A afirmativa de Cuti pode ser facilmente certificada em obras fundamentais da literatura brasileira, desde sua formação até à contemporaneidade. O discurso literário brasileiro em consonância com várias cadeias discursivas, tais quais o discurso político, o religioso, o medicinal e outros, traz em seu bojo uma gama de estereótipos do negro.

Podemos então distinguir alguns escritores, que de forma diferenciada, começam a tratar do assunto em pauta.

Gregório de Matos

Lidando mal com a mestiçagem brasileira, que já se fazia notar desde o Brasil-Colônia, o poeta Gregório de Matos (1633-1696) busca na vida popular de Salvador matéria para a sua criação poética. Satirizando os costumes e a colonização portuguesa, o “Boca do Inferno”, como era chamado, exalta a sedução erótica da mulata, menosprezando-a ao mesmo tempo. E faz do homem mulato objeto de críticas e insultos. Gregório de Matos, como outros da época, revela um profundo mal-estar para com “os mulatos desavergonhados”, termos com os quais o poeta deixa transparecer o despeito de muitos brancos diante do crescente número de mestiços, filhos de senhores, que, na condição de alforriados, ocupavam um espaço social intermediário, conforme observa Almeida (2001, p. 91).

Padre Antônio Vieira

No momento inicial das letras brasileiras, um outro discurso ambíguo que transita entre a catequização, a pacificação dos

negros, assim como a consolação deles, pode ser apreendido nos *Sermões* do Padre Antônio Vieira (1608-1697). Louvando os sofrimentos dos escravos, os males da escravidão ganham um sentido sacrificial da morte cristã. Os negros, ali, são conclamados para se rejubilarem com as amarguras do engenho, com o fardo cotidiano, pois obedecendo à vontade do Pai/Senhor, alcançariam um dia as plenitudes da vida eterna, já que na terra experimentavam as agruras, como Cristo experimentou.

O NEGRO NA FICÇÃO ROMÂNTICA E A OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR

Se o negro aparece na poética de Gregório de Matos como motivo de escárnio ou apelo sexual, a ficção romântica desdenhou o negro como antepassado mítico que pudesse ser apresentado como elemento fundante da nação brasileira. O romantismo brasileiro, em seus textos, ao trazer o mito indianista, torna possível a idealização de uma origem mestiça para os brasileiros, como um dado constituidor de uma identidade nacional. Duas obras fundamentais sobressaem naquele momento, *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1805), de José de Alencar (1829-1877). No primeiro, o casal Peri/Ceci, a índia simbolizando o espaço americano e Peri o universo europeu se unem e da fusão dos dois surge um novo homem, o brasileiro. No segundo romance, *Iracema*, a mulher da terra, se entrega ao herói português. Essas obras buscam consagrar o caráter mestiço da sociedade brasileira, fruto do encontro entre os portugueses e índios. Concepção que, naquele momento, segundo Almeida (2001, p. 95), se tornava possível, porque no tempo de Alencar o contato sexual entre o branco e o índio não seria tão frequente, a não ser nas distantes terras amazônicas. Sem discordarmos radicalmente de Almeida, apresentamos um outro motivo. A presença do negro era real, concreta, enquanto escravo, no cotidiano do escritor-colonizador. Nesse sentido, reiteramos nossa observação com as de Heloisa Toller Gomes (1988, p. 29), de que seria “mais difícil, senão impossível, idealizar o negro escravizado”.

Almeida ainda ressalta que mesmo o português, sendo justamente o símbolo contrário à exaltação nacionalista, por meio do encontro com o índio, o colonizador recupera, ou melhor, afirma o seu papel de fundador da pátria. Ao lado do nativo americano, que organicamente estava ligado à terra, o português também acaba por ser reconhecido em seu papel de mito fundante da pátria. E em hipótese alguma, “nem em termos líricos e idealizados como ocorre com o índio de Alencar, o negro é associado à gênese do brasileiro” (p. 97).

A LINGUAGEM DO NEGRO NAS OBRAS LITERÁRIAS

Destacando a roupagem estereotípica de como os negros são vestidos em várias obras brasileiras, queremos ressaltar a afasia, o mutismo, a impossibilidade de linguagem que caracteriza muitas personagens ficcionais negras sob a pena de muitos autores. Ainda em Alencar, no livro *O tronco do Ipê* (1871), a personagem Pai Benedito é construída como alguém possuidor de uma anomalia lingüística. É dotado apenas de uma linguagem gutural, expressa-se por meios-termos, e ao tentar se comunicar em português, isto é, na linguagem do colonizador, perde-se na colocação dos pronomes como uma criança.

Em Graciliano Ramos (1802-1953), no romance *São Bernardo* (1934), o negro também aparece como alguém possuidor só de uma meia linguagem. Casimiro Lopes, um empregado fiel (estereótipo renovado do escravo passivo, dócil), aparece descrito pela personagem-narradora como alguém que “abojava” quando estava feliz. Cumpre ressaltar que “abojar” é o som que o vaqueiro tira do chifre do boi para se comunicar com esses animais.

E para finalizar esses exemplos sobre a negação da linguagem na composição das personagens negras, pode-se observar que no romance *A Grande Arte* (1990), de Rubem Fonseca, Zaquai, personagem que é descrita como um anão negro, é caracterizada como um sujeito falante, prolixo. Essa personagem, entretanto, imita um orador branco. Não tem um modelo próprio e negro de linguagem. Ora, nesse sentido, parece-nos que

a literatura, ao compor o negro, ora como um sujeito afásico, possuidor de uma meia língua, ora como detentor de uma linguagem estranha e ainda incapaz de “apreender” o idioma do branco, revela o espaço não-negociável da língua e da linguagem que a cultura dominante pretende exercer sobre a cultura negra. E sugere as questões levantadas por Eni Orlandi, em seus estudos sobre análise do discurso, pois, para a pesquisadora, o primeiro enfrentamento ideológico entre colonos e colonizado é o embate político-lingüístico.

O EMBRANQUECIMENTO DAS PERSONAGENS

Ainda um incômodo discurso eugênico, além dos estereótipos sempre renovados e revitalizados na composição das personagens negras, também pode ser apreendido em produções textuais consagradas da literatura brasileira. Duas obras paradigmáticas ilustram esse desejo de eugenia, que se traduz no sonho de embranquecer a sociedade brasileira. Uma é o famoso romance abolicionista *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães (1825-1884). É importante ressaltar que o autor é incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra. A protagonista é desenhada como uma escrava mulata, quase branca, educada pela senhá que lhe transmite todos os valores de uma educação européia. Na narrativa, a senhora elogia a tez clara da escrava e, além disso, felicita a moça por ter tão pouco “sangue africano”.

A outra obra é o romance *Os tambores de São Luiz* (1975), de Josué Montello. O desejo de embranquecimento da sociedade brasileira aparece simbolicamente no final da narrativa. A personagem-narradora, um negro, extasiado, contempla o seu trineto, geração resultante de um casamento branco/mulato, que por sua vez gerou uma descendência que se fundiu novamente ao branco, gerando um “moreninho claro, bem brasileiro”. Entretanto, talvez, o modo como a ficção, mais sutilmente, revela o desejo de apagamento do negro na sociedade brasileira se encontre na elaboração e no papel das personagens de mulheres negras na trama romanesca.

A TRAMA ROMANESCA E AS PERSONAGENS FEMININAS NEGRAS

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa ou heroína romântica (pelo contrário, antimusa, não aparece como “rainha do lar”). A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra e evidencia-se a atitude da mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, pois cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus.

Na ficção romanesca, quase sempre, as mulheres negras surgem de maneira aviltada, vistas como infecundas, perigosas. Aparecem caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza, que morre *focinhando*, ou por uma sexualidade desenfreada como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ambas personagens de *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo (1857-1913).

Outras se apresentam como tolas ou por uma ingênua conduta sexual, a exemplo da personagem Gabriela, em *Gabriela, cravo e canela* (1958) de Jorge Amado, mulher-natureza, incapaz de entender e atender a determinadas normas sociais.

REFLEXÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS NEGRAS NAS OBRAS LITERÁRIAS

Os perfis femininos descritos conduzem-nos às seguintes questões: qual seria o significado dessa falta de representação materna para a mulher negra na literatura brasileira? Estaria o discurso literário procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira? Teria a literatura a tendência em ignorar o papel da mulher negra na formação da cultura nacional?

Tais indagações levam-nos a repensar e a refletir sobre o papel da literatura na formação da identidade étnico-cultural brasileira,

bem como nas suas três funções, segundo Antonio Candido, já citadas na introdução deste texto. A função “total” derivada de um sistema simbólico e que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. A “social”, ou razão de ser social, que comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais. E a “ideológica”, que se refere, em geral, a um sistema definido de idéias, mostrando o lado voluntário da criação e recepção da obra, além de explicitar um desígnio do autor, tornando-se mais clara nos casos de objetivo político, religioso, filosófico e outros. Daí a importância de textos literários de autores também voltados para as questões das relações raciais, para que se resgate, se amplie e se afirme condignamente a representação das personagens negras na literatura brasileira.

FORMAS DE RESISTÊNCIA AO ANULAMENTO DO AUTOR/PERSONAGEM NEGROS

O Quilombismo

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e social pelo sistema escravocrata do passado e hoje ainda por políticas segregacionistas existentes em quase todos, se não em todos os países em que a diáspora africana se acha presente, coube aos descendentes de africanos, espalhados pelo mundo, inventar formas de resistência. E dentre essas formas sobressai a organização quilombola, como espaço congregador de africanos e seus descendentes, rebelando-se contra a escravidão e colocando a mística desse movimento introjetada na memória coletiva dos afro-descendentes. Daí o uso metafórico do vocábulo quilombo e seus derivados.

Abdias Nascimento (2002, p. 265), partindo do modelo de organização quilombola, formula uma espécie de “práxis afro-brasileira – o quilombismo” que, segundo o autor, pode ser reconhecida nos vários tipos de organizações coletivas negras. Nascida nos quilombos, pontos de resistência ao sistema

escravagista, a *práxis afro-brasileira* vai estar presente em outros focos de resistência física e cultural ao longo da história do negro brasileiro, “desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana” (p. 285). Existe uma mística quilombola latente ou patente, como forma defensiva e afirmativa do negro, na sociedade brasileira.

Com efeito, o quilombismo tem se revelado fator capaz de mobilizar disciplinarmente o povo negro por causa do profundo apelo psicossocial, cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros (Nascimento, 2002, p. 265).

Apropriamo-nos do conceito de quilombismo proposto por Abdias Nascimento para focar não só a produção em si de determinados textos, mas as condições sociais e políticas em que essas produções surgiram e surgem, assim como a condição de seus autores/as como sujeitos na sociedade brasileira.

A historiadora Beatriz Nascimento também destacou a organização quilombola, como paradigma organizativo de estratégias afirmativas dos negros que foram trazidos para as Américas.

O que Abdias chama de quilombismo e Beatriz nomeia como mística quilombola, e que caracteriza uma “práxis afro-brasileira”, analógica ou metaforicamente pode ser detectado nos textos que estamos nomeando como “vozes quilombolas na literatura brasileira”. São criações literárias em que o eu-lírico, nos poemas, assim como as personagens e/ou narradores nos contos e nos romances, pretendem se organizar como vozes que *denunciam e criticam* a lógica de uma dominação social em que “os dominados” estão submetidos. Afirmando modos diferentes de textualizar o mundo, essas vozes quilombolas subvertem não só o sistema literário brasileiro, mas também contestam a escrita da história brasileira, que prima por ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. Um exemplo neste sentido é a valorização histórica que é dada à “Inconfidência Mineira”, movimento que não durou cinco anos e a elevação rápida de seu mártir, Tiradentes, ao panteão pátrio e desconhecimento quase

total das lutas quilombolas, que aconteceram em vários lugares do território brasileiro. Sabe-se que o Quilombo de Palmares durou quase um século e que a resistência quilombola, e não só a palmarima, mas de vários quilombos, que se organizaram em todo território brasileiro, abalou a economia portuguesa. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado tanto no campo da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahin e outros e outras como heróis e heroínas nacionais. E ainda afirmam uma identidade negra amparada numa tradição africana, reincentada em terras brasileiras, o que nos faz lembrar o curto e direto poema de Adão Ventura:

A história
do negro
é um traço
num abraço
de ferro e fogo

Vozes quilombolas e Movimento Negro

As vozes quilombolas da literatura brasileira não estão desvencilhadas das pontuações ideológicas do Movimento Negro. Ganham uma maior expressividade e uma nova consciência política sob a inspiração do Movimento Negro Brasileiro, que se volta para a reafrikanização, na década de 70. O Movimento de Negritude, no Brasil, tardiamente chegado, vem misturado aos discursos de Lumunba, Black Panther, Luther King, Malcolm X, Angela Davis e das guerras de independência das colônias portuguesas.

É preciso enfatizar, entretanto, que embora a década de 70 tenha sido um período marcante como afirmação das vozes negras em seus discursos mais diversos: históricos, literários, religiosos de matriz africana, políticos, musicais, no que tange à literatura, durante quase todo o processo de formação da literatura brasileira, existiram *vozes quilombolas*. Podem ser destacadas as vozes de Caldas Barbosa (1738-1800), Luís Gama (1830-1882), Cruz e Souza (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922).

O projeto literário de Lima Barreto

Rememorando as ações quilombolas como esforço e ousadia daqueles que buscavam a liberdade e com isso afirmação de uma identidade que se chocava, que se contrapunha à identidade escrava, o projeto literário de Lima Barreto (1881-1922), metaforicamente, se destaca, a nosso ver, nesse sentido. Conscientemente Lima Barreto se bate por uma vida literária autônoma, busca afirmar um lugar discursivo próprio, provocando uma cisão no discurso nacionalista da época.

Considerando-se Lima Barreto como escritor quilombola, a sua obra se apresenta como um signo de revolta, de fuga do terreno do opressor, de desobediência, de recusa em internalizar a imagem da arte do Outro, e como tentativa de organizar a sua criação artística, sem interferência dos dominadores.

Lima Barreto, cidadão pobre, mas rico pelo seu ideal literário, era dono de si próprio, e assim como o negro quilombola, mesmo precariamente, fazia-se dono de seu corpo, ele fazia-se dono de sua palavra. Como Caliban, usou a língua de Próspero como bem quis e para “maldizer” Próspero, nunca para elogiá-lo ou para pedir permissão para falar.

O “escritor maldito”, título dado por H. Pereira da Silva a Lima Barreto, assentou-lhe muito bem, pois segundo o autor são “malditos todos aqueles que dizem verdades incômodas”. E Lima Barreto, acintosamente, escrevia em seus textos verdades que incomodavam. Sempre disse o que o poder e a sociedade da época não queriam escutar. Seu enfrentamento ocorria tanto pelo conteúdo de seus escritos, quanto pela linguagem veiculada. O escritor empenhou-se num confronto a começar pelo modo de utilização da língua portuguesa, descuidando-se, propositalmente, da gramática tão cultivada por escritores que mimetizavam o estilo lusitano de fazer literatura. Como quilombola articulou uma arte, transitou por um campo de saber reservado aos brancos ou aos mulatos menos contestadores e aí afirmou a sua criatividade. Criatividade que surge marcada pelo caráter sempre crítico e contestador de suas palavras.

Lima Barreto parece ter tido tanta consciência do lugar social em que vivia e do sentido do discurso literário que organizava que, a partir daí, ao falar do seu espaço físico particular usava uma linguagem rememorativa da resistência negra contra o sistema escravocrata. O escritor se reportava à idéia de quilombo. Apesar de todo o seu drama familiar, dos desencontros no âmbito doméstico com os seus, fatos narrados no *Diário íntimo*, o autor nomeia o seu espaço particular, a sua casa, o seu referencial familiar como “Vila Quilombo”, segundo Régis de Moraes (1983, p. 17). Pode-se pensar, então, em uma escolha estético-ideológica, por parte de Lima Barreto, de reapropriação de um território cultural, nomeando negra e valorativamente o seu mundo.

Lima Barreto constrói uma obra a partir das margens, deixando explícito em muitos de seus textos uma crítica contundente ao racismo da sociedade da época. Não só ao racismo, porque então a literatura dele poderia ser classificada como um *simples lamuriar de um negro*, julgamento que, aliás, recebeu de muitos. Mas sua obra ultrapassou as questões impostas pelas relações raciais. Seus livros tratam de assuntos variados como determinados movimentos históricos brasileiros: a República, a ditadura de Floriano Peixoto, a política nacional e internacional, a burocracia do Estado, o cotidiano urbano e suburbano sempre marcado por uma crítica social moral e cultural.

Lima Barreto, além de sua escritura ficcional, dá a voz a um sujeito-autor explicitamente – o negro. Em seu *Diário íntimo* (Brasiliense, 1956), escreve “como era triste ser negro, não pelo fato de ser negro, mas por viver esta condição numa sociedade tola e preconceituosa”. E se apresenta anunciando os seus sonhos e planos ambiciosos para a época. O escritor diz: “Eu sou Afonso Henriques de Lima Barreto (...) No futuro escreverei *A História da Escravidão Negra no Brasil e a sua influência na nossa Nacionalidade.*” Lima Barreto registra este desejo em 1903. Certamente, se realizasse tal intento e escrevesse o livro, o mesmo seria escrito do ponto de vista do negro. Em 1905 insiste em seu propósito, registrando novamente a sua pretensão:

Veio-me a idéia, ou antes, registro aqui uma idéia, que me está perseguindo. Pretendo fazer um romance em que se descrevam a vida e o trabalho dos negros numa fazenda. Será uma espécie de *Germinal Negro*, com mais psicologia especial e mais sopro de epopéia. Animará um drama sombrio, trágico e misterioso, como nos tempos da escravidão (Lima Barreto, 1956, p. 84).

Luís Gama e a denúncia da ideologia racista na literatura brasileira

Não se pode também esquecer como voz quilombola na literatura brasileira a contundência dos versos de Luís Gama (1830-1882), o “Orfeu da Carapinha”, como o próprio poeta se intitulava, como indicativo de sua identidade negra e de seus versos que buscavam resgatar uma origem africana, quando na época em que viveu, todos queriam europeizar-se. Filho de Luíza Mahin, uma das líderes da Revolta dos Malês, em 1835, em Salvador, na Bahia, o “Orfeu de Carapinha”, autodidata e buscando referência nos seus, em uma época em que os valores da cultura européia eram ainda mais impostos do que hoje, foi capaz de satirizar, substituir e inverter determinados símbolos da cultura do dominador, dando-lhes características negras, conforme observa Cuti (1989, p. 61-2). Em pleno regime escravista, Luís Gama “queria-se negro em seus poemas”.

Luís Gama também sofreu a crítica de fazer mau uso da língua. É provável que desejasse construir sua escritura satírica, debochada e ferina, o mais próximo possível da linguagem popular e de um referencial lingüístico negro africano.

Entretanto, qualquer escritor que naquela época fugisse, ao escrever, às normas do “lusitanismo clássico”, era apontado como um desconhecedor, um ignorante da linguagem. Pode-se admitir que em Luís Gama houvesse um desejo deliberado, “um propósito achincalhante de fugir ao convencional, reflexo mesmo de sua aversão ao demasiado formalístico” (Cuti, 1989, p. 59-60).

No texto em que Luís Gama se intitula como “Orfeu da Carapinha”, pode-se perceber também o firme propósito do poeta

em se apresentar como negro, fazendo a troca e a troça da inspiração poética européia e buscando modos de inspiração e representação negros. O poeta deliberadamente não só se afirma como oriundo de Angola, reconhecendo e expondo sua africanidade e, mais ainda, ferindo o campo lexical lusitano, ao trocar no poema “a lira por marimba e cabaço de urucungo”, instrumento que, na África, seria o tambor de “cafres” e no Brasil o “berimbau”, conforme observa Elciene Azevedo (1998, p.154).

O poeta abolicionista produziu também poesia romântica, dirigindo o seu canto à mulher amada e dedicando versos à sua mãe, cujo contato perdera quando ainda era criança. Todavia, não deixou de se referir em sua obra à mulher cativa e à mulher branca. Entretanto, a maior parte de sua produção é satírica. O poeta revida o deboche e o escárnio que o branco faz dele e dos outros negros, ou seja, dá-lhes o “troco” em dose dupla, principalmente em “A bodarrada”, ao criticar, surpreendentemente, o desejo arianista da sociedade da época, o que leva Antonio Candido (*apud* Zilá Bernd, 1987, p. 17) a dizer:

(..) Luís Gama seria o primeiro escritor, que ainda no período escravista teria transitado na contramão, isto é, teria representado o momento em que o negro passa a fazer troça do branco.

Luís Gama pode ser apresentado como o primeiro escritor negro a denunciar a ideologia racista de embranquecimento da sociedade brasileira, através do poema satírico “Quem sou eu?” e que se popularizou com o título “A Bodarrada”. O texto, agradando a uns e a outros não, rapidamente se tornou conhecido em todo o país. Dizem que foi uma resposta do poeta ao fato de ser chamado de “bode”, apelido que era dado aos mulatos da época e que tinha um sentido pejorativo. É um texto em que ninguém é poupado – políticos, a Igreja, a sociedade da época, brancos racistas, negros que se renegavam e mulatos que pretendiam esconder a sua ascendência negra.

O poeta negro, autor de um só livro, *Trovas burlescas*, quilombolamente incorporava valores africanos e apontava essa africanidade na população brasileira, contrapondo-se aos ideais de uma identidade branca para a sociedade brasileira.

Cruz e Souza – outra voz negra que se levanta na literatura brasileira

Tanto Luís Gama, que viveu e morreu durante o período escravista, quanto Cruz e Souza, que teve a maior parte de sua vida neste período, pois morreu apenas dez anos após a “Abolição”, assumiram sua identificação africana na vida e na obra. Essa assunção, porém, se dá de modos e efeitos distintos nos dois. Enquanto em Luís Gama, esse sentido de pertencimento a uma raça, a um povo que estava sendo escravizado deu-lhe uma disposição interior, uma altivez, um ideal revolucionário, que já fora vivido pela própria mãe, em Cruz e Souza (1861-1898) provoca um sofrimento tal, uma impotência, uma angústia que ele vai tentar resolver, sublimar, talvez via simbolismo. O texto “Emparedado” do poeta tem um amargo tom confessional, um grito de revolta e de impotência, talvez, diante do racismo do qual ele foi vítima.

Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico definido, onde o sentimento d’arte é silvícola, local, banalizado, deve ser estupendo o esforço, a batalha formidável de temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição universal do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d’hipótese negou em absoluto para as funções de entendimento, principalmente, do entendimento artístico da palavra escrita.

(...) Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual é a cor dos meus desejos e febres?

Machado de Assis e a polêmica “latência de escritura negra” em sua obra

Ao refletir sobre vozes quilombolas na literatura afro-brasileira não se pode desprezar as considerações de Octávio Ianni (1988, p. 209) a respeito de Machado de Assis (1839-1908). Para o sociólogo, Machado seria um escritor que trazia uma latência de escritura negra em seu texto, por sua visão paródica do mundo e por sua crítica a uma ordem social. “A sátira fina e contundente,

geral e permanente” do escritor muda de intensidade quando se trata do dominado A sátira machadiana, mesmo sendo influenciada pelas leituras ficcionais e filosóficas européias, recebe alimentos de outras fontes, das fontes populares do povo brasileiro, afirma Ianni.

A habilidade do escritor negro Machado de Assis é indiscutível, porém a sua assunção como negro escritor, marcando, mesmo que implicitamente, a sua escrita, não é um fato ou uma constatação livre de qualquer dúvida ou polêmica, principalmente se não for promovida uma leitura específica de determinados contos do autor. Trabalho que vem sendo desenvolvido pelo pesquisador Eduardo de Assis. Nesse sentido, Eduardo de Assis (2002, p. 53), pesquisando sobre a literatura afro-descendente, virá não só corrigindo a fala de uma corrente crítica literária que consolidou a imagem de um Machado de Assis branco, mas ajudará a construir novos enfoques de leitura para os textos machadianos.

**Maria Firmina dos Reis, autora de *Úrsula*,
1º. romance abolicionista.**

No contexto escravocrata, é preciso registrar que a voz quilombola da romancista Maria Firmina dos Reis (1825-1917), que escreveu o primeiro romance abolicionista, *Úrsula*, embora a trama romanescas seja construída tendo como elemento central personagens da casa-grande, o desenho que a autora faz das personagens dos escravos confere uma grande dignidade aos mesmos. Pode-se afirmar que há uma deliberada intenção da autora em conferir esta dignidade humana que é negada aos negros, pois em obras de outros autores, do mesmo período, os escravos surgem vitimizados ou como algozes (*As vítimas algozes*, Joaquim Manuel de Macedo, 1869).

**Carolina de Jesus e a “literatura testemunho”
de *Quarto de despejo*.**

Na década de 60, não podemos deixar de mencionar Carolina de Jesus, autora do *best-seller* *Quarto de despejo*. Corajosamente driblando a miséria e a fome, Carolina de Jesus, mulher negra e pobre, morando na favela do Canindé, em São Paulo, cata

papéis no lixo para sobreviver e sustentar seus três filhos. Reciclando a pobreza de seu cotidiano, transforma o papel/lixo em letras manuscritas no seu diário. As mesmas mãos que recolhem os resíduos jogados nos becos lamacentos são as que escrevem a história dos desvalidos, dos negros e pobres que vivem em espaços de exclusão e que são metaforicamente jogados “num quarto de despejo”. E Carolina de Jesus soube se impor neste mundo hostil e deixou registradas no livro as marcas do seu viver, paradigma de outras mulheres negras e pobres em situações idênticas.

Para alguns críticos literários preconceituosos, a obra de Carolina de Jesus veio macular uma pretensa assepsia da literatura brasileira. Entretanto, sua voz transpôs os muros da exclusão de uma mulher negra, pobre, favelada, posicionando-se em defesa dos excluídos e denunciando as injustiças sociais em seu livro/diário *Quarto de despejo*. Por isso, sua produção se insere no espaço da “literatura testemunho.”

Produção contemporânea de autoras negras

Quanto à produção contemporânea das mulheres negras, pode-se pensar em uma *escre (vivência)* de dupla face, considerando a interseção de gênero e etnia. É uma escrita que desvela as duas faces da moeda em um único movimento, pois como observa Sueli Carneiro (2003, p. 51) o racismo “determina a própria hierarquia de gênero” em sociedades como as latino-americanas, multirraciais, pluriculturais e racistas. Para além de um sentido estético, busca-se semantizar um outro movimento, aquele que abriga todas as outras lutas. Toma-se o *lugar da escrita*, como direito, assim como se toma o *lugar da vida*.

Poemas, contos e alguns romances, assim como uma produção dirigida às crianças e aos jovens, essa última em menor escala são produzidas por autoras como: Geni Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, Lia Vieira, Celinha, Roseli Nascimento, Conceição Evaristo, Ana Cruz e Mãe Beata de Iemanjá, dentre outras.

Como uma poética da memória, essas vozes quilombolas muitas vezes voltam para o passado remoto (para reinventar a

África e tradições). Cremos, porém, que não é por pura nostalgia romântica, como querem determinados críticos. Ao contrário, parece que subjaz neste movimento a denúncia de uma situação vivida na contemporaneidade, ou seja, a necessidade de transformar, ainda, o Brasil em verdadeira pátria-mãe gentil para todos nós. São vozes que lidam não só com o passado remoto, mas também com o recente, com a continuidade e com a descontinuidade, com a ruptura, com o cotidiano, com a matéria do hoje e do agora. Textos como o do poema “Redenção”, de Geni Guimarães, sabem de um passado que não se despreza, contudo é irrecuperável como todo o pretérito, a não ser que seja revisto pela via da memória:

Somos aqueles que já não vemos,
(e que talvez nunca vimos)
nas nossas seqüências modificadas.

A criação literária como busca de afirmação coletiva de vozes negras

Tratando-se de busca de afirmação coletiva de vozes negras, tendo como perspectiva a criação literária, o Grupo Quilombhoje Literatura de São Paulo se destaca como responsável pela publicação de *Cadernos Negros*, desde 1978, alternando anualmente contos e poesia. *Cadernos* têm sido um rito de passagem para muitos escritores negros. Houve também o Grupo Negrícia, do Rio de Janeiro, que nos anos 80 marcou presença nas escolas, nas comunidades e nos presídios com seus recitais. E ainda há de se registrar o Coletivo de Escritores Negros, no final do anos 80, que surge como última tentativa de organização coletiva de escritores/as negros/as no RJ.

E são muitas as vozes quilombolas na literatura brasileira, embora a maioria ainda seja desconhecida dos pesquisadores e críticos literários. Nesse sentido, a história da literatura brasileira, assim como as antologias escolares, com raríssimas exceções, desconhecem nomes como: Lino Guedes, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Carlos Assunção, Oswaldo de Camargo, Aristides Barbosa, Adão Ventura, dentre outros, para falar nos mais velhos.

Assim como novos nomes ainda não preenchem os espaços dos livros escolares e ainda limitadamente são objetos de pesquisas acadêmicas. Citamos os mais novos: Cuti, Paulo Colina, Eli Semog, Márcio Barbosa, Edmilson Pereira, Ricardo Aleixo, Nei Lopes, Salgado Mariano, Oubi Inaê Kibuco, Waldemar Euzébio, Eustáquio José Rodrigues, Jamu Minka, dentre outros.

Pesquisadores quilombolas no contexto da literatura brasileira

É preciso ressaltar uma leva de pesquisadores também quilombolas, estudiosos dispostos a inovar, a travar um diálogo com os seus pesquisados, como Moema Parente Augel, Heloísa Toller, Marta Aparecida Salgueiro, Sueli Esbig, Maria José Somelarte Eduardo de Assis, Leda Martins, Maria Nazaré Fonseca, Florentina de Souza, Giselda Vasconcelos, Conceição Evaristo e outros, que nas últimas décadas têm produzido material crítico e inovador sobre essas vozes quilombolas no contexto da literatura brasileira.

E como já foi dito, na década de 70, o Movimento da Negritude, no Brasil, tardiamente chegado, vem misturando aos discursos de Lumunba, Black Panther, Luther King, Malcolm X, Angela Davis e das guerras de independência das colônias portuguesas. Esse discurso é orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil, mas igualmente valorativa, afirmativa do mundo e das coisas negras, fugindo do discurso produzido nas décadas anteriores, carregado de lamentos, mágoa e impotência.

A literatura negra não é feita só de banzo; para isso o samba existe. O corpo esteve escravo, mas houve e sempre há a esperança de quilombo.

Na literatura negra, encontramos um canto nascido no novo Ayê, na nova terra. E, na “História para ninar Cassul-Buanga”, de Nei Lopes (1996), ouvimos na voz da diáspora uma louvação à chegada, ao trabalho, à resistência e à fundação de um mundo. O poeta canta para que a memória não se aparte de nós.

História para Ninar Cassul-Buanga

(com acompanhamento de marimbas)

*Um dia, Cassul-Buanga, alguns chegaram:
A pólvora no peito, uma bússola nos olhos
E as caras inóspitas vestidas de papel.
Vieram numa nau de velas caras,
Bordadas de Cifrões.
Suas mãos eram de ferro
E falavam um dialeto
De medo e ignorância.*

*E fomos.
Amontoados, confundidos, fundidos, estupefatos
Nossas dignidades eram dadas mar atrás
Aos peixes.*

*Chegamos:
Nosso suor foi doce sumo de suas canas
-nós bagaços
Nosso sangue eram as gotas de seu café
-nós borras pretas.
Nossas carapinhas eram nuvens de algodão,
Branças,
Como nossas negras dignidades
Dadas aos peixes.
Nossas mãos eram sua mão-de-obra
Mas vivemos, Cassul. E cantamos um blue!
E na roda um samba
De roda
Dançamos.
Nossos corpos tensos*

*Nossos corpos densos
Venceram quase todas as competições.
Nossos poemas formaram um grande rio.
E amamos e nos demos.
E nos demos e amamos.
E de nós fêz-se um mundo.*

*Hoje, Cassul, nossas mulheres
-os negros ventres de veludo-
Manufaturam, de paina, de faina
Os travesseiros
Onde nossos filhos,
Meninos como você, Cassul-Buanga,
Hão de sonhar um sonho tão bonito...
Porque Zâmbi mandou.
E está escrito.*

E deve estar escrito, também, para nós, educadores, que este movimento de reapropriação da história, da cultura e da literatura do povo negro deve ser enfaticamente colocado, discutido e vivenciado em nosso cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, E. Lá vai o verso!: Luiz Gama e as primeiras trovas burlescas de Getulino. In: CHALLOUB, S.; PEREIRA, L. A. de M. (orgs.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- AZEVEDO, T. de. Uma nova negritude. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BERND, Z. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Literatura e negritude na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Literatura negra*. In: JOBIM, J. L. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. São Paulo: Imago, 1992.

BROOKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CRUZ E SOUZA, J. da. Emparedado. Disponível em: www.cbj.g12.br/cruz/csobras.html. Acessado em nov./2006.

CARVALHAL, T. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 1986.

DUARTE, E. de A. Notas sobre a literatura brasileira afro-descendente. In: SCARPELLI, M. F.; DUARTE, E. de A. (orgs.). *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2002.

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

FIGUEIREDO, E.(org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Niterói (RJ): EDUFF; Juiz de Fora (MG): UFJF, 2005.

GOMES, H.T. *O negro e o romantismo brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.

IANNI, O. *Literatura e consciência*. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 15. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos/Conjunto Universitário Cândido Mendes, 1988.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LIMA BARRETO, A. H. de. *Diário íntimo*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

MORAIS, R. de. *Lima Barreto*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

- MOTT, M. L. de B. Escritoras negras: resgatando nossa história. *Papéis Avulsos 13*, CIEFF, Escola de Comunicação da UFRJ, 1998.
- NASCIMENTO, A. Pela dignidade do afro-descendente. *Thoth. Escriba dos deuses. Pensamento dos povos africanos e afro-descendentes*, n.2, Brasília, maio/agosto de 1997.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Produtor Editor, 2002.
- OLIVEIRA, E. de. *Gestas líricas da negritude*. São Paulo: Obelisco, 1967.

TEXTOS TEÓRICOS PARA O PROFESSOR

- ALMEIDA, J. M. G. de. Literatura e mestiçagem. In: SANTOS, W. A. (org.). *Outros e outras na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 20001, p. 89-110.
- CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. *Cadernos PENESB*, 3, Niterói: EDUFF, 2001, p. 63-76.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. Identidade lingüística. *Língua e Cidadania – O Português no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1996, p 9-15.
- HAAL, S. Quem precisa da identidade? *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LAJOLO, M. Oralidade, um passaporte para a cidadania brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (orgs.) *Língua e cidadania*. Campinas (SP): Pontes, 1996, p. 107-123.
- LIMA, H. P. L. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 101-115.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-140.

PEREIRA, J. B. B. Diversidade, racismo e educação. In: *Cadernos PENESB*, 3. Niterói: EDUFF, 2000, p. 13-30.

SANTOS, A. S. dos. A Lei nº 10.639/como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-37.

SILVA, A. C. da S. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-37.

SILVA, M. J. L. da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 125-142.

SIIVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*.

SOUZA, A. L. Personagens negros na literatura infantil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 195-213.

SOUZA, F. M. do N. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 105-120.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 83-97.

**AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS
COMO FUNDAMENTOS
PARA OS ESTUDOS SOBRE
A POPULAÇÃO NEGRA**

*Leomar dos Santos Vazzoler**
(*leovazzoler@terra.com.br*)

* Mestre em Educação – UFF.

RESUMO

Este artigo trata dos elementos espaço, território, região, lugar, paisagem e sociedade como categorias geográficas, objetivando possibilitar a inclusão dos estudos raciais no ensino fundamental, em especial os que se referem à população negra brasileira.

A análise de tais categorias oferece subsídios para uma reflexão sobre as condições de vida dos negros na sociedade brasileira, objetivo desta pesquisa.

Atentamos para a possibilidade de elaboração do pensamento geográfico/crítico capaz de fomentar nos indivíduos o desejo de interagir com o espaço, participando das lutas para superação das desigualdades raciais. A Lei 10.639/2003 remete especialmente para as áreas de conhecimento de história, arte e literatura o conteúdo programático relacionado ao povo negro. O que se propõe aqui é que se estenda esse debate a outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, a geografia.

Ao discutir a possibilidade de incluir os estudos étnico-raciais no ensino de geografia, tendo como base os conceitos/categorias já mencionados, levou-se em consideração não só a bibliografia disponível, mas também, por meio de questionário e entrevista, a perspectiva dos professores de geografia da rede municipal de Vitória-ES.

Palavras-chave: categorias da geografia, população negra, educação

ABSTRACT

This article treats of the elements space, territory, region, place, landscape and society as geographical categories, aiming at to make possible the inclusion of racial studies in elementary school, especially those concerning the Brazilian black population.

The analysis of such categories offers subsidies to a reflexion about life conditions of Brazilian black population, goal of this research.

We focus the possibility of elaboration geographical/critical thinking able to foment the desire of interact with the space, taking part of the struggles to overcome racial inequalities. The Law 10.639/2003 remits to history, art and literature branches of knowledge the programatic contents related with the black people. Here we propose amplify this debate to other knowledge branches, for example geography.

By discuss the possibility of include the ethnical/racial studies in the teaching of geography, based on the already mentioned concepts/categories, we had considered not only the available bibliography, but also, by means of questionnaire and interview, the perspective of teachers of geography of the Vitoria city.

Key-words: geographic categories, black population and education.

INTRODUÇÃO

Considerando que o ensino de geografia tem como objetivo a construção de um saber crítico, o presente artigo se propõe a apresentar uma investigação sobre as categorias geográficas espaço, território, região, lugar, paisagem e sociedade e a possibilidade de sustentar um estudo sobre a população negra brasileira. Além do mais, o estudo de geografia pode debater, no interior de uma instituição escolar, uma infinidade de questões, entre elas, as raciais, a partir do objeto de estudo dessa disciplina, que é a produção do espaço, construído por diferentes povos, com todos os seus conflitos e tensões.

Analisamos tal possibilidade a partir dos conhecimentos científicos disponíveis no âmbito da geografia e do ponto de vista dos professores de geografia da rede pública municipal de Vitória.

Mais uma vez a escola é conclamada a contribuir na correção de distorções que se verificam no campo étnico-racial. Tarefa que lhe é atribuída pela Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ela inclui a história

e a cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino em caráter obrigatório.

[...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

O artigo 26, alínea *a*, da Lei 9.394/96, modificado pela Lei 10.639, apresenta-se bastante claro quanto aos objetivos da mudança. O parágrafo a que se refere tem caráter obrigatório. Ainda propõe incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A tarefa de fazer cumprir a lei não será tão simples. Segundo a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p. 45), “muitos professores se encontram ética e pedagogicamente despreparados”. E continua: “Jogar capoeira, se fazer ver na companhia de pessoas negras, usar adereços, indumentárias, penteados de inspiração africana, não serão indicativos de reconhecimento da história cultural e dignidade dos negros.”

Tomando por base a compreensão e a reflexão dos conceitos que oferecem embasamento à produção científica, o conhecimento geográfico já produzido e as categorias que estruturam o pensamento desta área de conhecimento, alcançamos maior entendimento a respeito da pertinência deste estudo. Isto quer dizer que o conhecimento geográfico deve levar em conta as situações vivenciadas pelos alunos e permitir aos pretos e aos pardos¹ conhecerem os elementos caracterizadores de sua situação, para a conquista e apropriação dos espaços que lhes são negados. Isso contribuirá também para a formação humana dos não-negros.

O que nós, professores, podemos fazer para que, a partir do estudo de geografia, nossos alunos conheçam a condição humana dos negros, descubram seu próprio valor como agente ativo na sociedade e adquiram capacidade de analisar criticamente o tratamento desigual que é dispensado aos negros? Primeiramente,

abordar esses aspectos não significa inventar novos conteúdos; propõe-se, antes, que, ao discutir os conceitos e conteúdos oferecidos pela geografia, o professor rompa com a abordagem tradicional dos temas a serem estudados.

Os mapas, por constituírem um instrumento importante de informação, são bastante utilizados nas aulas de geografia, pois permitem ao aluno refletir sobre seu espaço.

O professor pode, ainda, comparar distâncias e ampliar este estudo para o mapeamento do bairro: como e quando ocorreu sua ocupação; se o bairro está localizado em morro, aterro, mangue, beira de rio, etc. Por meio destes questionamentos, o professor poderá debater, sem dúvida, território, lugar e paisagem sob o enfoque racial, numa linguagem imprescindível à geografia.

Nas séries mais adiantadas do ensino fundamental, além dessas atividades, porém mais elaboradas e aprofundadas, ele poderá utilizar os mapas temáticos (taxas de analfabetismo, densidade demográfica, aglomerações urbanas, migrações e tantos outros temas), conferindo à análise um recorte racial.

Outro recurso que auxilia bastante são as imagens: fotografias, imagens de tv e outras. O trabalho com imagens ajuda a captar a mensagem do cotidiano, além de desenvolver nos alunos a noção de aproximação espacial e temporal, que são questões de grande relevância para o entendimento geográfico e dos acontecimentos históricos vividos em outras épocas.

Este trabalho requer dos professores alguns cuidados, pois nem sempre os alunos percebem as mensagens contidas no material didático. Uma imagem pode dizer do passado e permitir imaginar o futuro, desde que bem contextualizada; a contextualização de imagens de tv ou jornais permite perceber quais as mensagens que a mídia quer passar, devendo-se atentar para os que incorporam determinadas visões sobre a população negra.

Entendemos, desta forma, que nem sempre as imagens falam por si. Cabe, portanto, ao professor encontrar a melhor forma de explorá-las.

A leitura crítica de uma paisagem, por meio de imagens, pode propiciar a revelação de sérias questões socioculturais, econômicas e raciais; esta observação permite entender o significado dos objetos nela contidos. A utilização didática dos quadros de Debret, por exemplo, permitirá aos alunos observar o comportamento da sociedade daquele período, histórico, isto é, como estava configurado seu cotidiano. Isto quer dizer que podemos fazer uma retrospectiva a respeito de uma série de aspectos da vida dos negros nessa época, como o tratamento a eles dispensado, a forma de sua inserção na sociedade, o papel por eles desempenhado, além, é claro, do trabalho que executavam e das condições desse trabalho.

Neste particular, o confronto, mediante imagens, entre diferentes paisagens é fundamental: a comparação entre lugares diferentes (casas suntuosas confrontadas com barracos, bairros pavimentados comparados com favelas) permite, mediante a investigação a respeito das diferenças entre elas, compreender, entre outros aspectos, que uma paisagem se forma a partir da combinação de vários tempos.

É função do professor comprometido com essa causa levar o aluno a portar-se como observador, incentivando-o, por meio da análise de imagens, a observar semelhanças e/ou diferenças entre as paisagens e identificar as possíveis causas dessa ocorrência. Além disso, é preciso que o professor tenha consciência da escala (local, regional, nacional ou internacional), pois nossa sociedade é desigual e não se explica somente por uma porção do espaço geográfico. O estudo da realidade deve inserir-se num contexto maior: sociopolítico e econômico.

Alguns conteúdos geográficos listados nas diretrizes curriculares já trazem em seu bojo o enfoque racial, como, por exemplo, o estudo da população. Entendemos que a geografia é a ciência da sociedade que busca decifrá-la à luz de suas realizações espacialmente definidas (Carvalho, 1994, p. 81). Acreditamos que os professores devam, então, politizar suas abordagens com referência a tais conteúdos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), as categorias mais adequadas à etapa de escolaridade da 5ª à 8ª série são: espaço, território, região, paisagem, lugar e sociedade; o espaço é tido como o objeto central de estudos; as demais categorias são desdobramentos do espaço.

Pensar sobre as noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar (PCN, 1998, p. 32). Sobre o estudo de população surgem como itens indispensáveis à sua compreensão: distribuição populacional, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), setores de atividade, pirâmide etária, formas de exclusão social, migrações, grupos étnicos/raciais, urbanização, a pobreza no mundo, dentre outros. Este conteúdo, além de possibilitar ao aluno compreender que ele está diretamente relacionado com a sociedade e que ele é parte integrante deste ambiente, faculta-lhe enxergar o negro nesta paisagem.

É importante, também, que nossos alunos percebam que as ações humanas têm conseqüências para si e para o conjunto da humanidade e que, desta maneira, elas podem comprometer futuras gerações; é o caso do tratamento desigual dispensado hoje aos negros e o caso do racismo, que têm de ser analisados também sob perspectiva histórica; é preciso analisar o fato de ainda hoje persistir a submissão do homem pelo próprio homem para proporcionar a apropriação de bens por uma pequena parcela destes mesmos homens. Neste sentido, pode ser discutido com os alunos o trabalho como ato social, que estabelece, desta maneira, a relação sociedade-natureza, tendo como referência a paisagem e o espaço para a organização do trabalho.

Da mesma forma, a categoria território possui relação com paisagem, que, por sua vez, pode estar relacionada à categoria lugar, mesmo nas novas abordagens geográficas. E, assim, a categoria lugar indica os espaços com os quais se têm vínculos afetivos, pois no lugar estão as referências pessoais, os valores.

A seleção que a escola faz não só aliena as crianças negras, como também solapa suas aspirações sociais e o sentido de valor próprio. Muitas vezes esses alunos nem percebem por que têm

poucas aspirações, isto é, não sentem que a escola os trata injustamente. Nestes casos, a escola desempenha um papel na legitimação da desigualdade, mediante a socialização dos estudantes para que aceitem a desigualdade de raça, de gênero e de classe social que lhes é imposta.

Entretanto, a escola também deve ser vista como lugar instrucional e cultural, onde professores devam passar a compreender como a cultura branca dominante funciona para invalidar as experiências culturais dos “excluídos”. Isto quer dizer que os professores devem examinar sua própria história e o modo pelo qual sua interferência está prejudicando os alunos. Ao mesmo tempo, devem contribuir para ajudar os alunos a identificar os mitos, as mentiras e as injustiças no cerne da cultura escolar. Além do mais, somos sabedores que no interior das escolas, pela inter-relação dos diversos atores desta instituição, têm surgido muitas propostas de mudança, e isto ocorre quando esses atores compartilham seus compromissos e acreditam que um saber crítico tem certo valor libertador. Enfim, uma educação comprometida com a mudança pode proporcionar o aparecimento de outros caminhos.

AS CATEGORIAS

Durante algum tempo perguntava-se: para que serve a geografia? Já serviu para vários propósitos, inclusive como instrumento de suporte a guerras; isto, de acordo com Ives Lacoste (1988).

Não acreditamos que o papel do ensino de geografia seja meramente o de divulgar fatos e transmitir conhecimentos, como se seus conteúdos fossem neutros. O que se propõe é pensar na elaboração de um programa com diretrizes adequadas à realidade social e existencial dos alunos de forma que eles possam ser co-autores de um saber, partindo da elaboração coletiva de conceitos.

Para Cavalcanti (2003), esses conceitos adquirem importância vital no ensino de geografia se forem tomados como

referências para a estruturação dos conteúdos a serem trabalhados, sobretudo NASCIMENTO, A. do. da 5^a à 8^a série. A geografia, sendo uma ciência social, passa, neste momento, por um processo de reflexão destinado a conferir-lhe o papel de instrumento de compreensão das mudanças que ocorrem na sociedade. Apresenta enfoques interpretativos da realidade, requerendo que o estudo de seus conceitos e categorias se processe na perspectiva de uma escola voltada para o desenvolvimento da criticidade do alunato.

Se tomarmos por base os conceitos das categorias geográficas, obteremos maior entendimento da pertinência de seu estudo, uma vez que esse procedimento possibilitará a nossos alunos conhecerem os elementos de sua situação. E, com referência específica aos alunos pretos e pardos (que constituem o objeto deste estudo), tal conhecimento lhes será fundamental para a conquista e apropriação desses espaços a eles particularmente negados. Por conseguinte, esses alunos estarão dotados de instrumentos que lhes facultarão maior capacidade de análise das contradições e conflitos sociais e raciais que ocorrem a seu redor; evidentemente, entenderão a realidade na qual estão inseridos. A importância de tais instrumentos é expressa de forma clara por Cavalcanti (2003, p. 11), quando diz:

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e freqüentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço.

Para que os jovens pretos e pardos se engajem na reconstrução do espaço, é preciso que sejam conhecedores das injustiças

sociais decorrentes dos conflitos estruturais da sociedade, pois “[...] quem conhece o espaço, consegue tirar proveito para a dominação ou defesa”, no dizer de Ives Lacostes (1988).

Concordamos com o professor Milton Santos (1987) quando ele conclama todos a se responsabilizar pela formação de cidadãos capazes de participar da reconstrução do espaço e, conseqüentemente, da sociedade, para que não perdurem as injustiças sociais.

Cabe aos professores, ao apresentarem os conteúdos geográficos, fazê-lo de maneira tal que os alunos possam entender a importância dos conceitos relativos a tais conteúdos para sua vida. Entretanto, se o professor não estiver atento, não perceberá qual a visão que seus alunos têm da realidade, e sua atuação em sala de aula pouco contribuirá para ajudá-los a observar e aprender com sua própria realidade. O professor reflete a ideologia de determinada classe pela forma como apresenta os conceitos geográficos; esta prática vai definir o que ele irá propor a seus alunos.

Algumas questões forçam a geografia a estudar a relação homem-natureza, dando prioridade às relações sociais; ou seja, não é possível desenvolver estudos populacionais sem contextualizá-los na sociedade. Entretanto, ainda encontramos sinais de tradicionalismo em algumas instituições, nas quais geografia ainda é sinônimo de memorização.

Conhecer as categorias e os conceitos, não apenas para entender, mas para interferir nas relações socioculturais a partir de uma nova maneira de entender a realidade, deve ser propósito do ensino da geografia.

Neste sentido, surgem outros questionamentos: Que saberes geográficos podem ser considerados essenciais para uma geografia interdisciplinar? Como esses estudos podem contribuir para melhorar a vida das pessoas? Como conviver com a discriminação espacial sem questionar esta imposição da sociedade excludente? Como a escola tem se posicionado diante das exigências legais que determinam um ensino/aprendizagem próximo do alunado?

Utilizamos como referência obras de Milton Santos (1980, 1987, 1988, 2002), Carlos (1996) e Cavalcanti (2003). Ao abordarem

as questões sobre o espaço, tais autores são unânimes em afirmar que aqueles que detêm o conhecimento podem interferir no espaço. A partir da valorização e sua representação pode ser utilizado como instrumento para a formação do ser autônomo, consciente e crítico – um “ser cidadão”.

Há, assim, uma preocupação em compreender objetivamente conceitos fundamentais da geografia, pois esta ciência se apresenta com um conjunto de conceitos, muitas vezes, considerados equivalentes entre si.

Destacamos os conceitos de espaço, território, paisagem, lugar, região e sociedade, em função de nossa preocupação a respeito de um estudo crítico sobre o racismo contra os negros na sociedade.

Entre os conceitos citados anteriormente, “os três mais polêmicos que a geografia produziu foi espaço, região e território. Esses conceitos, certamente, somados aos de paisagem e lugar, formam o conjunto de investigação científica na geografia em todo o mundo” (Oliveira, 1994, p. 11).

De acordo com Correa (2003), os conceitos-chave de geografia, como paisagem, região, espaço, lugar e território guardam entre si forte grau de parentesco, pois se referem à ação humana interferindo na superfície terrestre. No âmbito da geografia crítica, o espaço surge como conceito-chave. Esses conceitos também caracterizam a geografia como ciência social, e neste aspecto seu objeto de estudo é a sociedade.

1 Espaço

O estudo de geografia deve contribuir para a superação das desigualdades raciais, por meio do incentivo aos jovens que se encontram sob nossa responsabilidade a uma reflexão crítica sobre o espaço, o que certamente lhes facultará descobrir que este, longe de ser neutro, reproduz uma estrutura sociopolítica de ordem econômica mundial.

A idéia do conhecimento da realidade é inesgotável e imprescindível para o entendimento do espaço social reservado às

classes dominadas. No espaço social cada lugar é parte de um todo; os antagonismos e os conflitos estão aí materializados.

“O resultado da produção é o espaço humano, não importando o tempo que perdura seu processo, pois é pela produção que o homem modifica a Natureza Primeira, criando a Natureza Segunda, a natureza transformada, a natureza social ou socializada” (Santos, 1980, p. 161).

Os homens criam e recriam o espaço geográfico a partir da natureza, porém sob a égide de um determinado sistema socioeconômico; por isso, a leitura do espaço, em suas múltiplas dimensões e linguagens, deve ser articulada à leitura do mundo.

A realidade é uma totalidade que envolve a sociedade e a natureza. Cabe à geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (Oliveira, 1994).

O espaço vivido é produzido a partir dos interesses de determinados grupos em diferentes momentos históricos, com base na produção e distribuição dos bens materiais. Como são produzidos por diferentes sociedades, esses espaços são inevitavelmente desiguais em bases territoriais.

O espaço geográfico compreende todos os locais que servem à humanidade, isto é, refere-se, essencialmente, à parte habitada pelos homens. Entretanto, nem todas as pessoas vivem ou sentem o espaço da mesma forma. A vivência espacial depende, sobretudo, da organização político-econômica da sociedade.

Cabe à geografia, atualmente, ocupar-se da explicação da rede de relações que ocorrem no espaço geográfico que compõe a paisagem; isto, a partir da compreensão das relações sociais e raciais situadas no espaço geográfico. Para obter justiça e democracia, vislumbrando, assim, nova forma de construção do espaço, é necessário discutir a organização espacial. A ocupação espacial reflete e reproduz as diferenças sócio-raciais, porque define que tipo de população se concentra dentro de um dado território; isto quer dizer que a localização espacial depende de quanto se

pode pagar; assim, numa conjuntura racista, para alguns a opção de ocupar um espaço é quase nula. Os terrenos mal localizados terão preço menor; conseqüentemente, aí serão construídas as habitações inferiores, que serão ocupadas, evidentemente, por trabalhadores de baixa renda, representados, majoritariamente, no Brasil, segundo pesquisas idôneas, pelos negros.

De acordo com Henriques (2001, p. 9):

Os negros em 1999 representam 45% da população brasileira, mas corresponde a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões de brancos, 13,6 milhões são pardos e 1,5 milhão, pretos.

Portanto, quem segrega e quem oprime está representado na sociedade brasileira pelo segmento racial branco, porque representa 88% dos brasileiros do grupo dos 1% mais ricos do país, segundo fontes do IPEA/IBGE /Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Há aquela população que não pode ser consumidora de imóveis urbanos, vive e trabalha na cidade, é a população de favela. Quase 1/5 da população mundial habita as imensas aglomerações de favelas nas grandes cidades. Habitar favelas é um artifício para morar na cidade, sem consumir as mercadorias urbanas, conforme nos diz Oliva (2001).

Correa (1989, p. 64) observa:

A classe dominante ou uma de suas frações, por outro lado, segrega os outros grupos sociais na medida em que controla o mercado de terras, a incorporação imobiliária e a construção direcionando seletivamente a localização dos demais grupos sociais no espaço urbano. Imediatamente atua através do Estado.

Entendemos que se dá desta forma a articulação dessa categoria de espaço com pretos e pardos na sociedade brasileira, pois uma categoria de espaço não serve apenas para analisar a realidade sob a ótica científica, mas ela representa algo vivido e que é resultado de nossos atos; para que possamos agir, torna-se necessário conhecer este espaço e passar a exigir do Estado políticas públicas direcionadas ao recorte racial, com o fito de reduzir tais disparidades.

2 Território

A constituição do território é fundamental na produção da História. Hoje, nesta era da globalização, vida social é inseparável de território, que, por sua vez, é aliado do espaço geográfico.

Para Santos (2002, p. 291):

Território não é visto como um palco, mas também como um figurante; sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação. Só desse modo a geografia pode alcançar um enfoque totalizador que autorize uma intervenção política interessando à maior parte da população.

Sendo concebido como área definida, o território deve ser representado pelas relações de poder e domínio, sofrendo, também, a influência de outros fatores no espaço geográfico, que podem ser políticos, econômicos, sociais e até raciais. E ainda pode ser a base física da paisagem, o que lhe permite uma delimitação.

O território reflete as manifestações políticas, que se materializam na questão da dominação, ou seja, nas relações de poder. A dominação desse território por um segmento traz como consequência o aprofundamento das desigualdades e diferenças entre esses grupos, aprofundando, então, o processo de segregação.

É assim que entendemos a importância desta categoria geográfica, porque é um conhecimento esclarecedor das tensões raciais vividas no Brasil que relega a população preta e parda à exclusão.

O saber popular associa território à idéia de natureza, vinculada à sociedade, configurado em uma extensão de espaços. Recentemente, todavia, vem-se atribuindo outro conceito a território. Pode ser concebido como uma dimensão de espaço geográfico, desvinculando as relações humanas e sociais da dimensão natural do espaço. Desta forma, extrai-se a necessidade direta do domínio dos recursos naturais. Santos (2002, p. 293) assim define:

O território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Com certeza, a idéia de território mais difundida é a que o relaciona com o Estado, isto é, refere-se a estabilidade, limite e fronteira física. Porém esse conceito não se resume nesta possibilidade. Território deve ser apreendido como resultado das interações sociais; ele pode ser até uma rua dominada por gangues.

Em síntese, o território, como afirma Haesbaert (2002, p. 121), é o produto de relação desigual de forças, de domínio ou controle político-econômico. Abordando desta forma o conteúdo geográfico, nossos(as) alunos(as) negros(as) e de outras raças saberão com facilidade refletir por que razão o povo negro vive nesta situação de pobreza e inferioridade. Tal é possível porque um estudo desenvolvido sob esta perspectiva consegue estabelecer relação entre a atual situação socioeconômica desse segmento e o fato de encontrarem-se os bens e a direção política deste país nas mãos da elite branca.

Como o território organizado reflete a política econômica e suas conseqüências sociais, seus habitantes devem sentir-se extremamente responsáveis por esse espaço geográfico.

Com o processo de globalização surgem vários tipos de territórios; há os excluídos da mobilidade econômica, como é o caso de

algumas áreas de fundamentalismo étnico/religioso, e os dominados por grandes corporações transnacionais econômicas (financeiras e comerciais). Mas há também os que resistem à globalização.

O domínio territorial vive duas lógicas (Haesbaert, 2002): a que se pauta pelo domínio territorial em área (Estados-nações), estendida à lógica dos blocos econômicos; e a do oligopólio mundial (Japão, Estados Unidos da América e União Européia), que, aproveitando-se de suas vantagens tecnológicas sobre a dos países periféricos e a força de trabalho mais barata nesses países, fragmenta-os para melhor dominá-los. Para exemplificar, podemos observar como se deu o processo de dominação no território africano.

Há também, concomitante a esse processo, o crescimento de áreas ilegais, como o contrabando e o narcotráfico. Estes são produtos do intenso processo de exclusão que acompanha o atual movimento de globalização capitalista, que é altamente seletiva em relação à força de trabalho a ser incorporada numa economia sofisticada.

O estudo de território permite tais análises; permite mostrar como se dá a relação entre o espaço e a cidadania, associada à posse e ao domínio dos bens, de tal forma que se possa viver em uma área. O conceito de território deve ser entendido a partir da complexidade de convivência em um mesmo espaço, das idéias, pensamentos e tradições de diferentes povos.

3 Região

Este conceito geográfico apresenta diferentes operacionalidades dentro da própria geografia, e tem seu uso variado entre outras ciências. Essa expressão, ao longo da história, apresentou várias significações e vem provocando, nos dias atuais, grande debate, como, por exemplo, com a corrente afinada com a pós-modernidade, que depõe a favor da não-região, por considerar que nenhum espaço do planeta pode estar fora do processo de globalização.

Para Gomes (2003, p. 53), a idéia de região usada pelo senso comum é a de localização e extensão, já que se empregam, com

frequência, expressões como: – “a região mais pobre”, “a região montanhosa” – em que predominam tais características que as identificam e as diferenciam entre si.

Por apresentar variadas significações e suscitar divergências, esse conceito torna-se muito complexo ao pensamento geográfico. É evidente que são as atividades humanas, desenvolvidas e vividas pela sociedade, que determinam, de certa forma, áreas territoriais, e com certeza identificam sua peculiaridade. Essas áreas territoriais podem ser caracterizadas por um dado histórico ou não, desde que a área territorial da região seja identificada com a população do lugar.

Entende-se que deve haver uma explicação definitiva para as diversidades espaciais; porém, diante de tanta polêmica, o consenso torna-se muito difícil.

Para Gomes (2003, p. 55), região é fruto de uma classificação geral que divide o espaço segundo critérios variáveis, que podem ser explicáveis, como as regiões isonômicas.²

Em Dollfus (1991, p. 99), região é uma porção espacial organizadora de acordo com um sistema, inserido num espaço maior. Esta definição é imprecisa por pretender sintetizar um conceito com múltiplos significados, utilizados em várias áreas de conhecimentos.

Antigas noções geográficas consideravam os espaços similares sob dois aspectos:

- região natural – critério baseado nos elementos físicos, segundo o qual a região pode ou não cobrir regiões vastas (como, por exemplo, o Saara);
- região histórica – vista como produto do passado compartilhado por uma coletividade, num determinado espaço para limite de etnias.

A individualidade do espaço (região) pode ser construída por elementos de produção desenvolvida nessa porção espacial, imprimindo nesta uma organização que lhe facilite o relacionamento com a circunvizinhança. Uma etnia, por exemplo, pode

imprimir sua personalidade a partir das técnicas que utiliza para ocupar um território.

Essa organização, isto é, a regionalização, depende, pois, das relações que estabelece com o centro em torno do qual giram as demais unidades espaciais que lhe são próximas. É nos centros dessas organizações espaciais que se tomam as decisões. Assim, é a partir das grandes cidades que se formam as regiões. Entretanto, dada a globalização, considerando-se, em especial, a forma como hoje esta se dá, essas relações hierarquizadas perdem muito de sua importância.

Entendemos que as regiões, longe de constituírem sistemas fechados, são objetos de polêmica.

Pensa-se em região como idéia de rede (é o caso da região funcional, que se baseia em redes urbanas, comércio e serviços) e como produto da divisão territorial do trabalho;³ ambas admitindo a sobreposição de limites regionais.

Para Haesbeart (2002 p. 135), região não deve ser definida no sentido genérico, de divisão ou recorte espacial, sem importar a escala, mas, como indicam os processos de regionalização, deve ser vista como produto de um processo atual.

Para Dollfus (1991, p. 31), o retalhamento do território, possível consequência da regionalização, associa-se ao conteúdo político e econômico atribuído a cada região e depende da estrutura e das atribuições das diversas coletividades territoriais.

Silva (2001, p. 31) questiona a idéia de região geográfica fisicamente identificada. Ele concebe o espaço como algo móvel, sinônimo de dinamismo, movimento, e não como algo inerte e amorfo. Continua afirmando, também, que os estudos sobre as relações sociais nas regiões não permite distingui-las, porque o capital, ao determinar sua produção e impor uma lógica contraditória, apenas aumenta a intensidade da dinâmica que se vinha processando.

Para essa autora, a miséria humana que alimenta o capital em São Paulo é a mesma do Nordeste brasileiro. Para ela os conflitos de classe se expressam diferentemente. As greves, por

exemplo, não são as únicas manifestações desses conflitos que explodem em todos os lugares do país quando há maior acirramento entre as classes. Não há como constatar diferenças em qualquer parte do Brasil.

A exclusão racial poderia ser considerada um destes conflitos? Sobre esta questão regional ela propõe uma séria reflexão, pois, na realidade, ela só tem sentido locacional e cartográfico.

Sob o ponto de vista didático, é importante que os professores de geografia reflitam com seus alunos a formação histórico-territorial do Brasil para entender seu processo e regionalização. Espera-se que, por meio do estudo das regiões brasileiras, esses alunos possam compreender melhor a realidade brasileira com suas desigualdades regionais.

Podemos dizer que o processo de regionalização começou a se estabelecer de forma mais nítida a partir da Revolução de 1930. Esta, marcada pela centralização do poder nas mãos do governo federal, em virtude da expansão do capitalismo, introduziu e desenvolveu a política de industrialização e integração do mercado brasileiro.

Então, tornou-se imprescindível o conhecimento detalhado do território e da população para que pudessem ser traçados os rumos do desenvolvimento brasileiro. Desta necessidade surge, em 1934, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de realizar estudos referentes à demografia, economia e questões sociais, enfim, as estruturas produtivas do país. Era necessário naquele momento fazer comparações, com o objetivo de uniformizar e formar uma base territorial comum, além de oferecer subsídios ao ensino de geografia nas escolas.

Em 1946 o IBGE apresenta a primeira regionalização do Brasil, baseada no conceito de região natural, mesmo com algumas discrepâncias.

A nova proposta de regionalização, em 1969, utilizou o critério de regiões homogêneas⁴, dividindo o Brasil em cinco grandes unidades. Essa regionalização considerava as atividades econômicas como primordiais para a diferenciação espacial.

Em 1967 o geógrafo Pedro Pinhas Geiger elaborou outra proposta, que, atualmente, vem ganhando espaço nas publicações. Ele apresenta o Brasil dividido em três grandes complexos, baseados nas características geoeconômicas; por conseguinte, não leva em consideração as fronteiras entre os estados: parte do estado do Maranhão, por exemplo, integra o Complexo Amazônico, a outra metade pertence ao Complexo Nordestino.

Ainda hoje a mais utilizada nas escolas é a divisão em cinco regiões, com uma pequena alteração: o estado do Tocantins, criado em 1988, passou a fazer parte da região Norte.

Esse reordenamento dos territórios não se processou de forma isenta, já que o Estado e o capital utilizaram esses espaços em função de seus interesses, o que gerou algumas questões regionais, marcadas por problemas e reação de minorias étnicas.

O estudo da regionalização nos mostra que a distribuição da população negra deu-se em proporções variadas por região, permitindo uma sociedade escravista por longo tempo, ocasionando as relações de produção na estrutura de suas instituições ainda hoje. Neste sentido, a distribuição da população negra, em todas as regiões brasileiras, contribuiu para a estruturação do escravismo.

Para Skidmore, todas as regiões geográficas importantes tinham uma porcentagem significativa de escravos em sua população total. Em 1819, conforme estimativa oficial, nenhuma região tinha menos de 27% de escravos em sua população. Quando a campanha abolicionista começou, os escravos estavam concentrados, em números absolutos, nas três províncias cafeicultoras mais importantes: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em 1872, quando os escravos constituíam 15,2% da população do país, nenhuma região tinha menos de 7,8% de habitantes escravos, e a taxa mais alta era, apenas, 19,5%. A escravidão, conclui Skidmore (*apud* Moura, 1987, p. 10), “[...] tinha se espalhado num grau notavelmente similar em cada região do país”.

Esses escravos foram distribuídos de acordo com o desenvolvimento da economia regional, que seguia as determinações do

mercado; portanto, a distribuição dos negros em todo o país não é aleatória.

Na região Nordeste eles eram direcionados para os trabalhos agrícolas e posteriormente para a mineração; na região Sudeste, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, a mão-de-obra escrava dirigia-se à agricultura e aos trabalhos domésticos. Durante o século XVIII, as atividades de mineração estavam concentradas em Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais.

Por meio da distribuição abrangente do grande número de escravos e da intensa utilização desta mão-de-obra, criou-se uma especificidade neste sistema no Brasil, distinguindo-o, neste aspecto, dos demais países da América (Moura, 1987, p. 10).

Como resistência a esta situação, os escravos promoveram várias formas de protesto, e os senhores, por sua vez, estabeleceram uma estratégia de dominação que se cristalizou no racismo; afirmavam a inferioridade dos negros, assim vistos sob todos os aspectos, inclusive o estético, sempre comparado ao padrão europeu. Justificavam, desta maneira, o ato de escravizar.

Nesta correlação, região-escravismo, é possível debater com os alunos o porquê da presença de quilombos em toda a extensão territorial do Brasil e a necessidade do reconhecimento desses territórios como legítimos.

Este conceito é fundamental na relação histórica do homem com o território. Regionalizar, portanto, significa agrupar determinadas áreas que em algum aspecto aparecem homogêneas, cabendo ao pesquisador utilizar um critério de acordo com o estudo a ser realizado, explicitando o contexto político, político-institucional, econômico e cultural/racial.

Há diferentes conceituações de regiões, como já vimos, de acordo com a corrente de pensamento geográfico. O importante, afinal, é saber que é um meio de conhecimento da realidade, quer num aspecto espacial específico, quer numa dimensão totalizante. Porém é necessário que seja explicitado o que se quer num quadro territorial adequado ao que se propõe (Corrêa, 1989).

Este tema tem alimentado, na sociologia política, grandes discussões em torno dos direitos e limites do multiculturalismo no seio de uma mesma comunidade ou ainda tem dado forma a uma posição cada vez mais referida entre cultura nacional e culturas locais ou cultura *versus* subcultura ou culturas locais (Gomes, 2003, p. 72).

O processo de globalização atual expressa a idéia de que a sociedade só pode ser compreendida como um processo de reprodução social global, mas os movimentos regionais são vistos como “movimentos de resistências” à homogeneização, movimentos de defesa das diferenças.

Esses movimentos contestam a malha administrativa do Estado, insensível às diferenças e às desigualdades (Gomes, 2003).

É com base nestas questões que o conceito de região pode referendar o estudo sobre as questões raciais, observando a articulação das escalas para compreensão da totalidade, já que vivemos em uma sociedade desigual do ponto de vista racial.

É verdade que, até há pouco tempo, o interesse pela região estava vinculado ao planejamento, porém nem sempre os planos de desenvolvimento foram concluídos, levando esta noção ao descrédito. Entretanto, região é considerada por Lecioni (2001) uma categoria de análise geográfica e de grande relevância para a compreensão do recorte espacial.

4 Lugar

Para Santos (2002, p. 322), lugar “[...] é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente as noções e as realidades de espaço e tempo”.

Isto quer dizer que, mesmo ocupando o mesmo espaço geográfico, duas pessoas podem viver em lugares diferentes, já que a apropriação dos recursos não se dá de forma igualitária. A população de baixa renda, por exemplo, ocupa um espaço geográfico de forma diversa da maneira como ocupa esse mesmo espaço a população de alta renda. Isto para citar um dentre tantos antagonismos.

Tal realidade dá origem, então, à luta constante por transformações socioeconômicas na estrutura da sociedade.

O estudo dos lugares, de seus ambientes, de seus moradores permite identificar seu verdadeiro significado; mas tal estudo não se restringe à localização. A relação entre o espaço geográfico e a realidade vivida pelos indivíduos irá determinar seu modo de vida e o acesso ou não a bens que definirão, de certa forma, os lugares sociais ocupados.

Para Carlos (1996, p. 20), “o lugar é o mundo vivido, o modo como é produzida a existência social dos seres humanos”. Entendemos que o lugar é o palco onde todas as contradições são reveladas. Esta categoria está fundamentada na coexistência das tarefas comuns, do trabalho e da produção, abrindo possibilidades para a realização de ações que podem ser articuladas fora de seu âmbito. Pode ser entendido como a materialização de uma gama de elementos, lógicas e relações.

O lugar que o indivíduo ocupa na sociedade está determinado pelas regras econômicas, do trabalho e do espaço na dimensão sócio-racial.

Podemos entender que os lugares podem não mudar de posição, mas podem mudar de função se recebem estímulos ou incentivos que os impulsionem.

A palavra “lugar” encerra, como outras do vocábulo geográfico, inúmeras ambigüidades, já que a região é, também, um lugar, e a própria expressão “região” serve para designar diferentes extensões (Santos, 2002, p. 138).

Um lugar nos dá identidade própria e nos permite estabelecer relações com outros lugares, diferentes do nosso, no resto do mundo, pois representa uma parcela do espaço e sua construção social. Para que um indivíduo se adapte a um novo lugar, é necessário que ele absorva novos valores. No caso do povo africano, foi o lugar de escravo que ele ocupou na sociedade colonial brasileira, sem, contudo, absorver essa realidade, já que não se adaptou a esse novo lugar. É o que mostram as inúmeras insurreições registradas na

história brasileira. O lugar espacial ocupado pelo indivíduo reflete, de algum modo, seu lugar social.

O estudo desta categoria no enfoque racial encaminha para uma questão-chave na geografia; onde, por que e como é esse lugar que a população negra ocupa no espaço brasileiro? Esse questionamento está para além das indagações a respeito de localização, pois são determinantes para este caso os aspectos físicos, humanos e econômicos contextualizados, que dão significado aos lugares ocupados.

Analisemos as periferias dos centros urbanos; são lugares desprovidos de equipamentos, com fluxos emperrados e uma gama de dificuldades; é aí que mora a população de baixa renda, representada, em sua quase maioria, por pretos e pardos.

É preciso auxiliar nossos alunos a identificar, por meio do conhecimento geográfico, os lugares que eles ocupam. Dessa forma, poderão chegar à conclusão de que têm direito de ocupar um lugar diferente desse lugar periférico da sociedade que atualmente ocupam. Isto é exercício de cidadania: exigir o lugar que é seu por direito.

Os lugares que os homens habitam dentro da cidade dizem respeito ao cotidiano desses homens e a seu modo de vida, e revelam a forma como é produzida a condição social dos seres humanos.

A cidade pode ser entendida como um espaço geográfico, um conjunto de objetos e ações (Santos, 1987), como um lugar onde as pessoas possam viver, e não um espaço de arranjos de objetos tecnicamente orientados. Entendemos que habitar um lugar significa viver com dignidade para poder exercer seu papel de cidadão, produzir cultura e identificar-se com esse lugar.

Não se pode considerar apenas a economia e a rede de informações como grandes construtores do espaço. Existe uma dimensão humana a ser considerada, ou seja, a maneira como o indivíduo vive concretamente em um lugar, suas relações afetivas com o espaço que ele habita. Ali ele vivencia as desigualdades e descontinuidades do espaço, decorrentes de múltiplos fatores (PCN, 1998).

Nas cidades reservam-se para os segmentos de baixa renda, representados, principalmente, pelos pretos e pardos, lugares sem equipamentos ou desprovidos dos serviços necessários à sobrevivência humana. Nesse afastamento, carregado de simbolismo, é gerada violência e outros dissabores.

Vejamos o que afirma Henriques (2001, p. 42):

A análise desagregada em termos raciais confirma a tendência nacional.

[...]

Assim, apesar da melhoria relativa nas condições habitacionais da população brasileira em geral, a experiência recente indica uma trajetória de aumento das diferenças entre brancos e negros, sobretudo, nos indicadores de acesso à coleta de lixo, escoamento sanitário, acesso à energia elétrica e abastecimento de água [...].

[...]

A ampliação das diferenças entre brancos e negros no campo habitacional pode ser interpretada como uma dimensão socioeconômica relevante no processo de geração de discriminação racial.

Por fim, além de enfatizarmos o aumento diferencial entre brancos e negros e o fato de os níveis de precariedade das condições habitacionais ocorrerem com maior frequência e intensidade, ao longo de toda a série histórica, entre os negros, podemos destacar dois outros importantes elementos do padrão de discriminação racial. Em primeiro lugar, todos os valores dos indicadores habitacionais mostram que os serviços nesse setor prestados à população negra no ano de 1999 são de qualidade inferior à dos serviços prestados à população branca em 1992. Em segundo lugar, observa-se a precariedade em alguns aspectos específicos desses níveis referentes às famílias negras, que são bastante preocupantes, mesmo quando consideramos o final da série no ano de 1999: domicílios com escoamento sanitário inadequado – 52%; sem acesso à coleta de lixo – 30%; com alta densidade – 28%; e com abastecimento de água inadequado – 26%.

Mas o território termina por ser a grande mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização,

o mundo necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o mundo escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse movimento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo.

É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. Neste sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma (Santos, 2002, p. 338).

5 Paisagem

As paisagens estão impregnadas de relações humanas, traduzidas nas diferenças sociais e econômicas, que observamos quando nos deparamos com cenários de casas suntuosas ao lado de favelas e cortiços insalubres. Assim, a paisagem é somente parte aparente da realidade; é o que nosso olhar consegue captar. Nem sempre as pessoas conseguem perceber as relações sociais, raciais, econômicas e políticas contidas nas paisagens, daí vem a necessidade de desvendá-las para que essa realidade seja compreendida em sua essência.

É nas paisagens urbanas dos países subdesenvolvidos que as desigualdades sociais/raciais são retratadas com maior visibilidade; isto porque o ritmo acelerado do processo de urbanização nesses países e a incapacidade dos governos de oferecer serviços de infraestrutura para as populações que aí residem são nelas evidenciados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1997, p. 1006) propõem uma geografia que não seja centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; apontam a necessidade de trabalhar tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre as paisagens, estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico.

É nossa visão que capta uma dimensão do espaço: a paisagem. Esta paisagem testemunha o trabalho humano em diferentes

épocas e representa a acumulação do tempo. A sociedade reflete o processo de mudança com ritmos diferenciados, determinados por sua relação sociopolítica com o espaço e com a paisagem.

É assim que a paisagem pode ser o ponto de partida para o estudo do espaço geográfico, pois pode conter ao mesmo tempo uma dimensão objetiva e uma subjetiva. Para Milton Santos (1988, p. 61), a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. Esta pode ser definida como o domínio do visível, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”

Nas paisagens estão inseridos os elementos (naturais e humanos) que representam o espaço. Para dar exemplos de elementos naturais, podemos citar os rios, o clima e a vegetação. Entretanto, não só esses elementos compõem as paisagens; também os humanos, ou culturais, que são o resultado da ação da sociedade. Tais elementos diversificam a paisagem e lhe dão determinadas características. Para que essa paisagem possa ser vista como dado geográfico, é preciso atentar para as relações sociais, raciais e econômicas, passadas e atuais, pois elas são responsáveis pelo aspecto desse lugar. Neste sentido, essas relações são necessárias para que se compreendam as modificações na paisagem, partindo de um confronto de idéias, interesses, valores e outras interpretações que possam estar embutidas nesse contexto.

As paisagens são formadas em diferentes tempos históricos, e suas formas sofrem, conseqüentemente, modificações, permitindo-nos imaginar o passado; assim, é possível retomar a história por meio de diversos fragmentos. Por conseguinte, podemos encontrar na paisagem atual o testemunho da sucessão dos meios de trabalho. Porém, como afirma Santos (2004), a paisagem é apenas uma abstração, apesar de sua concretude como coisa material.

Como as paisagens estão cheias de significados, uma mesma paisagem faz com que determinado lugar se apresente para uma pessoa de forma completamente diferente da que ele aparece para outra, já que os objetivos de uma pessoa, na interpretação de um cenário, podem ser diferentes dos objetivos de outra: de uma única paisagem emergem paisagens diversas, segundo nossas experiências

e percepções. Por conseguinte, a paisagem reflete funções sociais diferentes.

É, pois, necessário observar que a paisagem é algo vivo e construído pelo homem; portanto, um lugar vivido e real.

Cavalcanti (2004) alerta para o fato de que alguns professores e alunos associam paisagem a beleza, o que dificulta sua correspondência com o conceito científico que lhe é atribuído. Porém este dado pode representar um caminho inicial para a construção desse conceito, a partir do processo reflexivo; por exemplo: por que a referência à beleza é tão forte? Será que paisagem tem a ver com aparência?

Não se trata, obviamente, de considerar feia ou bela a paisagem constituída pelas favelas, por exemplo. O que se pretende é analisar o contexto de desigualdade socioeconômica que as gerou; contexto que reflete a racialização dessa paisagem.

A importância do estudo do conceito de paisagem está associada ao entendimento da realidade por meio do vivido e às transformações ocorridas nesse espaço.

As paisagens podem ser culturais ou naturais. As culturais incluem, sobretudo, os aspectos relativos à economia, à população, com seus costumes e tradições, à estrutura social e outros. É por isso que podemos encontrar tanto paisagens belas como feias. O que a beleza e a feiúra das paisagens têm a ver com a questão social/racial? Uma favela, por exemplo, reflete uma paisagem bela ou feia? Por quê?

Ressalte-se, por fim, que o conceito de paisagem não é de uso exclusivo da geografia; pode ser utilizado também em outras áreas do conhecimento humano.

6 Sociedade

O estudo da sociedade pela geografia se dá por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza, que o espaço traduz com toda a sua contradição.

Para acompanhar a mudança atual, é necessário que se identifiquem as relações entre sociedade, trabalho e natureza para a produção do espaço geográfico.

A sociedade é uma espécie de textura formada por todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção: na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade de funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e em que todos os indivíduos estão condicionados pela sua participação no contexto geral (Adorno; Horkheimer, *apud* Oliva e Giansanti, 1995, p. 210).

Santos (1998, p. 12) defende a idéia de que “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter”.

Apontamos, a partir das palavras de Milton Santos (1988), a relação entre espaço e cidadania, que se reflete na sociedade.

São as relações mantidas entre os indivíduos com o objetivo de reprodução de vida, segundo um determinado sistema de produção. Processo de produção é o controle do espaço pelo trabalho social (Santos, 1988, p. 62).

Não há dúvida de que a sociedade, como um todo, necessita de mudanças, e isto, provavelmente, virá por meio da canalização, por parte das massas populares, de suas insatisfações.

Na verdade, a reprodução da sociedade é concebida no espaço como *locus* dessa ação, originado, sobretudo, das relações sociais de produção. Entendemos, então, que a concretização da sociedade se dá pelo espaço produzido por ela. Esse espaço, processo de acumulação capitalista, gera a categoria dos possuidores e a dos despossuídos e estabelece uma separação espacial entre elas. Tal divisão é agravada por outros fatores, como a existência da xenofobia e do racismo.

Não se conclua daí que a diversidade deva ser eliminada. Ao contrário, é importante que seja mantida e conservada. O que precisa ser eliminado são as enormes diferenças entre ricos e pobres e a conseqüente deterioração da situação destes. Esta sim é que vai

originar paisagens constituídas de favelas e os conflitos sociais/raciais que hoje conhecemos.

Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que une os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-lo em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhado pelo homem mas não se volte contra ele (Santos, 2002, p. 41).

As marcas das ações humanas são representativas da distribuição desigual da sociedade no espaço. Então o espaço da sociedade precisa ser recomposto também sob o ponto de vista racial. É importante que ele passe a não mais desencadear desigualdades sociais, raciais e econômicas. E esta reconstrução vai sinalizar outra função para os objetos geográficos, que é a de contribuir para a libertação dos homens.

Podemos observar, então, que a sociedade age sobre o espaço e este espaço torna inteligível a realidade, através das relações dos indivíduos, seus conflitos e contradições.

Cada homem vale pelo lugar: o seu lugar como produtor, consumidor depende de sua localização no território. Seu valor foi mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas [...] com o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, as possibilidades de ser mais ou menos cidadão dependem, em larga proporção, do ponto do território onde está. Enquanto um lugar vem a ser a condição de sua pobreza, em outro poderia, no mesmo contexto histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhes são territorialmente devidos, mas que, de fato, lhes faltam (Santos, 1988, p. 12).

Ao longo da história, as sociedades humanas desenvolveram seus próprios modos de vida. A combinação de formas de subsistência material com as diferentes culturas resultou em

vários métodos de organização social e política de ocupação do espaço geográfico. Como pensar a sociedade separada do espaço geográfico?

Nos últimos anos as lutas se têm caracterizado pela formação de diferentes grupos, que constroem sua coesão interna em cima da reivindicação de direitos em determinada questão, como a étnica, por exemplo.

A capacidade de organização da sociedade civil determinará o grau de direito de participação dos cidadãos em geral. E na relação entre sociedade civil e espaço geográfico encontramos aspectos importantes da conquista da cidadania.

Um desses aspectos é a luta contra o racismo. Este elemento, que de uma forma ou de outra está ainda arraigado na sociedade contemporânea, deteriora as relações sociais, pois exprime sentimentos de rejeição, manifestados na proibição a grupos raciais ou a camadas pobres da população – em sua maioria, constituídas de negros – de freqüentar determinados ambientes e na sujeição deles à segregação espacial nas grandes cidades. Neste particular, a situação de deterioração da vida da população negra pode ser ilustrada com estes dados: 1 em cada 4 negros americanos em idade entre 20 e 29 anos é detento (609 mil contra 136 mil que freqüentam universidade); 51% dos empregados sobrevivem apenas com um salário mínimo; destes, 79% são negros e 21% são brancos.

Uma análise modesta demonstra como as relações sociais se projetam em determinado espaço. Evidencia ainda que tais relações determinam estreita vinculação entre as condições de ocupação do território e as condições econômicas, sociais e raciais. A dominação de um grupo por outro muitas vezes passa pela destruição e aniquilamento de suas referências no espaço físico.

Segundo Gramsci, o envolvimento político nas lutas das classes populares, sobretudo na busca da construção de uma sociedade democrática, deixa em evidência o sujeito como elemento ativo na referida sociedade: “Ainda que na condição de

dominado, acredito que ninguém se torna inteiramente cego e alienado a tal ponto de ser incapaz de pensar criticamente, de se revoltar, de se organizar e lutar por alternativas” (Gramsci *apud* Semeraro, 2003, p. 261).

E a humanidade chega ao século XXI enfrentando a questão racial, que, embora aparentemente nova, é a mesma questão que preocupava gerações passadas, mas agora com nova roupagem, que se vai modificando no jogo das situações. Essa questão agrava-se ao lado de outras, como as guerras religiosas, as desigualdades de gênero e as contradições de classes sociais. O racismo produzido na dinâmica das relações sociais compreende implicações fundadas em questões políticas, econômicas e sociais.

É impossível imaginar que se conviva hoje com o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação sem que surjam formas que minimizem tal situação; é impossível imaginar que a natureza humana ainda pertença à barbárie. É, pois, necessário que as consciências sejam libertadas do racismo e se crie uma nova cultura, cabendo aos grupos sociais organizados, entre eles o movimento negro, cumprir nesse processo um papel transformador.

É o sentido de pertencimento que faz intercâmbio do homem com o mundo, por isso o estudo da sociedade deve ser realizado de forma conjunta com o estudo da natureza, pois ambas constituem a base física/material sobre a qual o espaço geográfico está constituído. Dada a importância desse aspecto, dada a relevância do conhecimento das categorias geográficas para os objetivos do presente artigo finalizamos com um quadro que estabelece as relações entre essas categorias.

A PERCEPÇÃO/VISÃO DOS DOCENTES

Para verificar a posição dos professores da rede pública municipal de ensino de Vitória sobre a potencialidade dos conceitos/categorias geográficos para apoiar a reflexão sobre questões

relativas ao segmento negro, foram utilizados o questionário e a entrevista.

Inicialmente, 40 professores dessa disciplina que estavam participando de um programa de formação continuada receberam, no local das reuniões de formação, uma cópia do questionário. Posteriormente, outros oito professores que não participaram também os receberam, desta vez, em suas respectivas escolas, perfazendo um total de 48, cerca de 70% do total de professores dessa disciplina. Entre os que receberam o questionário, 37 os devolveram devidamente preenchidos.

O questionário foi elaborado a partir dos conceitos geográficos discutidos anteriormente, ou seja, da relação entre as categorias da geografia e o trabalho docente. Nesse mesmo conteúdo baseou-se o roteiro das entrevistas.

Portanto, os conceitos de espaço, território, região, lugar, paisagem e sociedade foram as bases teóricas que orientaram a composição do questionário, a elaboração do roteiro das entrevistas e a definição de critérios para análise dos livros didáticos adotados pela prefeitura.

Antes da análise do material coletado, aqui vai uma observação. É importante considerar que o magistério foi levado a uma degradação no seu exercício profissional, hoje traduzida principalmente pelos baixos salários. Disso resulta ser o professor apenas um técnico que abdicou da autoridade de projetar suas atividades, de exercer o controle sobre elas e avaliá-las com a competência necessária a um trabalho de qualidade. Ele é, sobretudo, um profissional que perdeu, na maioria dos casos, seu prestígio econômico, social e político.

Constatamos, apesar disso, que não são raros os casos de professores que mantêm o desejo de assumir realmente o magistério como profissão, conquistando o devido respeito e a confiança da sociedade em geral.

Diversos fatores, principalmente os baixos salários e a formação insatisfatória, comprometem o trabalho docente.

São inúmeros os professores que experimentam conflito entre a estima que sentem por sua profissão e a constatação de que o exercício desta não lhes traz os resultados financeiros que lhes garantam viver com dignidade.

É o caso do professor Anderson, há dez anos lotado na rede municipal de Vitória. “Eu não tenho desejo nenhum de sair do magistério. É, sim, uma necessidade financeira!”

Este professor marca a diferença, pois, além de atuar como professor de geografia, também desenvolve um projeto de cultura afro-brasileira, com alunos e ex-alunos, em horário alternativo. Segundo este profissional, logo no início não recebia honorários da municipalidade para desenvolver tal projeto, e acrescenta: “Não concordo com esta fala: eu ganho mal e vou fazer mal [o exercício da profissão]. A criança não é responsável pela situação do professor, então, não posso passar minhas angústias e frustrações para ela. Esse discurso pode justificar certa incompetência.”

A baixa remuneração, entretanto, impede um trabalho educacional mais eficiente, como observa o professor Lídio: “Tenho algumas necessidades que o salário de professor não permite atender.”

O professor Felipe, ao ser entrevistado, declarou que, em certas ocasiões, sente-se ridicularizado pelos colegas, por desenvolver atividades que se diferem da aula propriamente dita. Ao convidar algum colega para que juntos possam desenvolver determinadas ações pedagógicas, costuma ouvir: “Não ganho para isto. Não conte comigo!” Ele sugere incentivo salarial “[...] para ver se os projetos pedagógicos saem do papel”.

Ressalto que esses três profissionais participam ativamente das lutas por melhoria da qualidade da educação na escola pública.

Uma outra dificuldade enfrentada pelos profissionais é a sobrecarga do trabalho docente, o que vem impedindo sua participação mais efetiva nas atividades de formação continuada. Isso leva-os a manter sempre as mesmas práticas no cotidiano.

Estas questões devem ser levadas em consideração, pois os professores atuam no processo de formação de sujeitos ativos para que vivenciem a cidadania plena. Para Libâneo (2001, p. 194): “[...] é preciso enfrentar as questões mais elementares do sistema de ensino que estão por resolver, entre elas, as condições físicas e materiais das escolas, salários de professores, formação profissional [...].”

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de aproveitar as reuniões de formação continuada de geografia para dar agilidade ao preenchimento dos questionários pelos professores presentes às reuniões, delas participamos por um período. Antes, porém, agendamos com antecedência esses momentos com a coordenação da área de geografia. Tivemos, mesmo assim, alguns imprevistos, que resultaram em alteração das expectativas quanto ao número de professores participantes; o que, no entanto, não prejudicou a qualidade dos resultados obtidos com o preenchimento dos questionários.

Estes questionários, como já foi ressaltado, também foram aplicados a professores que não participam da formação continuada oferecida pelo setor competente daquela municipalidade. Isto ocorreu porque pudemos percorrer várias escolas e estabelecer contatos com esses professores.

Alguns professores disseram que sentiram muitas dificuldades de responder ao questionário, alegando que foram apresentados temas que desconhecem, ou que, mesmo os tendo estudado, já esqueceram seu conteúdo. Assim se expressam: “Algumas coisas eu não sei mesmo, sinceramente”; “Tem muito tempo que não estudo geografia, eu reconheço isto”.

Outra professora relatou sua experiência com o questionário da seguinte forma: “Olha, tive de fazer ‘cola’ em meus livros. Mas gostei, porque senti que preciso rever alguns conceitos.”

A professora Joana argumentou: “Encontrei algumas dificuldades em responder ao questionário nas questões ligadas às categorias, mas observei questões que não tinha observado ainda. Isto é positivo, preciso rever a minha prática.”

Os professores contatados que não participam da formação continuada demonstraram satisfação muito grande por terem sido procurados e responderam prontamente ao questionário. A professora Marta, por exemplo, colocou seu e-mail e telefone à disposição para dirimir possíveis dúvidas.

Neste momento, cabe refletir qual o pensamento que os professores de geografia lotados na Prefeitura Municipal de Vitória dispensam sobre a pertinência dos estudos afro-brasileiros a partir dos conceitos das categorias geográficas.

Embora alguns professores pesquisados expressem suas dificuldades em trabalhar a questão racial, a maioria, em suas respostas, aponta para a necessidade de um ensino de geografia que valorize os estudos sobre a população negra e os inclua em seu conteúdo programático. As dificuldades apontadas por eles versam sobre questões tais como “cautela para não incentivar o racismo”, “estudos bem esquematizados”, despreparo dos professores e ausência de material disponível.

A INCLUSÃO DOS ESTUDOS RACIAIS

Se uma das funções da geografia é indicar novos rumos, nada mais justo que incluir em seus estudos temas que tratam de problemas para os quais a sociedade ainda não encontrou solução, como é o caso do racismo, da marginalização de determinados setores sociais, e tantos outros. Sendo a questão do racismo e da marginalização da população negra um problema que interfere nas relações sociais que se dão no espaço geográfico, não seria essa uma temática a ser contemplada pelos livros didáticos e incluída no programa de geografia?

Noventa por cento dos professores pesquisados dizem que sim. Entretanto, há entre estes os que apresentam ressalva ou, de

certa forma, levantam dúvidas sobre a conveniência ou necessidade dessa medida. Dizem, por exemplo: “A população deve ser vista como um todo, independente da condição racial.”

Não é de estranhar a dificuldade dos professores de reconhecer a importância dessa especificidade. Entretanto, é algo que sempre deverá ser enfrentado. “[...] os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e alteridades, o local e o global” (Gomes e Silva, 1992, p. 19).

Um outro fator que leva os professores a não tratar o tema em sala de aula é, conforme expressam alguns deles na pesquisa, o despreparo. Esse é um problema a ser enfrentado na implementação da Lei n. 10.639/2003. Sobre isso temos a dizer que deve haver, também, por parte do professor o interesse para buscar sua preparação, de modo independente, tendo em vista que desde 1998 os PCNs ajudam a refletir sobre a pluralidade cultural da sociedade brasileira. Não cabe neste estudo uma análise do referido documento.

Algumas questões são levantadas pelos professores com referência à Lei n. 10.639/03, sendo algumas delas bastante pertinentes. O professor Joaquim, por exemplo, acredita que “nas escolas públicas que atendem aos alunos de classe média, há certa dificuldade em assimilar mudanças. Na maioria delas, os alunos são brancos e os negros não se consideram como tal, pois são crédulos fervorosos da ‘democracia racial’, que é alienadora e apaziguadora de conflitos”.

O mesmo professor diz ainda: “Em outras situações, o coro é engrossado pelos professores que assim também entendem não ser necessário discutir essas questões em suas escolas porque ‘quase não tem criança negra aqui’”.

E vai além:

A obrigatoriedade da lei não pode confundir-se com a simples inserção de mais “um conteúdo a ser passado no quadro e estudado para a prova bimestral”. Do contrário, essa prática, se for demagogicamente inovadora, se tornará uma armadilha perigosa

do sistema em vigor, lançando a verdadeira finalidade ao ridículo, e se tornando um poderoso argumento para aqueles que contrapõem a implementação da lei. Certos professores dizem “que palhaçada essa coisa de nego?”, “já passamos essa matéria quando estudamos a África com os meninos...”, “a gente faz uma roda de capoeira e convida umas bandas de congo para se apresentarem e tudo bem” e por aí vão as mais variadas leituras equivocadas sobre a Lei n. 10.639/2003.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e ao próprio desenvolvimento do país (PCNs, 1998, p. 122).

O argumento de que o professor encontra-se despreparado também serve para escamotear a indisposição de se envolver de forma mais efetiva na discussão racial no interior das instituições escolares.

Reforçando a idéia do despreparo de certos professores em trabalhar com a lei e a dificuldade de seu entendimento, a professora Beatriz, argumenta:

Porém a lei não garante que o professor que não teve formação específica desenvolva com os alunos uma discussão produtiva acerca do tema. As disciplinas de sociologia e antropologia deveriam abordar melhor o tema na universidade. É necessário formar pessoal competente.

Esse profissional, sabiamente, vai além da formação em serviço; ele argumenta a favor do estudo racial já na formação inicial do professor, isto é, ele cobra da academia sua parcela de responsabilidade sobre a questão.

O questionário possibilitou-nos ainda verificar a existência de professores que repetem um discurso antigo, de que não é só o negro que é discriminado, mas tantos outros segmentos sociais que sofrem inúmeras formas de preconceito.

Quarenta por cento dos profissionais, no momento da pesquisa, desconheciam a lei, alegando que ela fora mal divulgada. Questionamos, porém, tal afirmativa, já que havíamos enviado uma correspondência a todos os professores de geografia com uma cópia anexa da lei.

Talvez fosse preciso vincular esse despreparo em relação à questão específica do estudo da população negra a uma compreensão insuficiente do próprio objeto da geografia.

[...] quando o campo da educação compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade (Gomes e Silva, 2002, p. 29).

Sabemos que há muito tempo se registra a dificuldade que os professores têm de lidar com este assunto, e que a omissão de muitos desses profissionais traz obstáculos à aprendizagem dos alunos que sofrem discriminação. Obviamente, o que se espera destes profissionais é que se assumam como co-responsáveis pelo desenvolvimento de atitudes antidiscriminatórias no ambiente escolar. À escola cabe dar condições para que isso ocorra. Como expressa um professor pesquisado, “uma escola cidadã faz isto”. Outro, porém, aponta para a dificuldade de discutir na escola o assunto: “Aqui na escola dá briga quando vamos discutir racismo ou preconceito. Então, quase não há essa discussão.”

Grande parte dos professores sabe como é fundamental a inclusão de estudos raciais nos currículos escolares, e isso se revela a partir dos dois depoimentos acima descritos. O primeiro depoimento é irônico; já o segundo expressa uma enorme carga de desabafo.

É evidente que sem a participação política dos professores o debate sobre o racismo contra os negros no interior da escola e, conseqüentemente, na sociedade não terá resultados positivos.

Os conteúdos a serem trabalhados em geografia não são mais tratados somente sob o ponto de vista técnico pela escola. Muitas discussões já foram realizadas para que esta lógica fosse alterada. É objetivo desta pesquisa contribuir para que os professores consigam articular os conteúdos de geografia com a concretude da realidade trazida pelos alunos, em especial, o aluno negro.

É necessário que o educador possa “[...] explicar e compreender os problemas presentes na escola onde irá atuar, para que, a partir dessa compreensão, possa propor formas de organização e seleção de conteúdos mais voltados para os interesses da grande maioria da população brasileira” (Martins, 1988, p. 65).

Entretanto, os saberes são repassados ou transmitidos sem que a escola faça uma análise criteriosa sobre estas verdades curriculares. Neste sentido, Silva (1999) reforça a importância das teorias críticas do currículo no que concerne à diversidade cultural. O destaque das teorias é sobre a posição privilegiada, no currículo formal, da cultura branca. Ou seja, o currículo reproduz a hegemonia que a sociedade confere ao segmento branco.

A observação da relevância de tais saberes precisa ser levada em consideração. É injustificável a ausência dos conteúdos significativos e pertinentes ao povo negro nas diretrizes curriculares em geral depois da promulgação da Lei n. 10.639/2003.

As diretrizes curriculares, no que toca aos conteúdos geográficos, apresentam, de modo geral, uma listagem de informações muito extensa, cuja qualidade nem sempre é garantida, havendo muitas lacunas. Há, por exemplo, ausência dos conhecimentos ligados à intervenção dos negros na construção do território brasileiro.

A seleção de conteúdos desvinculados das questões sociais, econômicas e raciais representa os interesses de uma minoria, excluindo, na prática, a maioria, que se sente oprimida e discriminada. Sente-se discriminada porque não se identifica com esses saberes ditos verdadeiros.

Sabe-se que o conteúdo e o conhecimento só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos, se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social (Martins, 1988, p. 76).

Ocorrem, com relação aos estudos raciais, inúmeros conflitos de opinião. Muitos alegam que a introdução desses estudos pode acirrar o racismo. Outros não consideram relevante esta discussão. Como não ser relevante a observação da paisagem ou o estudo do conceito de espaço à luz da realidade vivida por nossos alunos negros?

“Aqui na escola temos apresentação de dança”, diz um professor, referindo-se à apresentação de danças afro. Cita esse fato para provar a preocupação da escola com a questão racial. Outro, porém, de outra unidade escolar, afirma que isso nem sempre revela compromisso da escola com a questão. Essa prática “por vezes, com a máscara de folclore, é o racismo camuflado”.

As práticas variam bastante de uma unidade para outra: “Com exceção das datas comemorativas, quase não se fala sobre isto [questões raciais] em nossa escola. Aqui na escola B, 95% dos alunos são negros e não há trabalho sobre este assunto.”

Ainda permanece em evidência a reprodução do racismo entre os professores de geografia; alguns até acham que os alunos negros dão motivo para que sejam discriminados.

O professor Jomar⁵ desenvolve um projeto sobre as “contribuições das etnias para a formação do povo capixaba” e escreve o seguinte em seu depoimento: “Aqui na escola Tal, não temos grandes problemas de preconceito ou racismo, aqui não têm xingamentos... Já tivemos com um aluno em 2003, ele era negro e fedorento. Mas a escola tomou as devidas providências. Mas racismo existe em qualquer lugar.” Embora com discurso de reprodução da ideologia dominante sobre o assunto, este professor diz que em suas aulas ele levanta a “bandeira contra o racismo”.

Certamente esse professor, ao se dirigir àquele aluno, não tenha utilizado a expressão “negro e fedorento”, como expressou no depoimento, mas pode ter se manifestado, conscientemente ou não, nesse sentido. Prova disso é que, segundo ele, as devidas providências foram tomadas pela escola. Como? O que foi dito? O que o professor quis dizer com a expressão “maiores problemas”? De qualquer maneira, é de se perguntar: Que sentimento de identidade racial esse aluno terá depois de tal incidente? Como esse adolescente poderá intervir nas teias da relação social para mudança/melhoria do espaço vivido por ele? Qual o lugar que lhe será reservado?

Assim, o professor, além de organizar as relações que se estabelecem na sala de aula, deve também direcionar o processo de apropriação de cultura, colocando-se como mediador entre as atividades do aluno e o conhecimento. Para que haja ensino, é necessária mediação do professor, que o faz por meio de instrumentos simbólicos para a intermediação entre o conhecimento científico já produzido e o desejo do aluno de apreendê-lo, e para a compreensão do mundo que o cerca.

Como já dissemos anteriormente, cabe à escola, por meio do professor, auxiliar o aluno a construir o conceito científico em geografia, estabelecendo um vínculo com o objeto, valendo-se de abstrações em torno da compreensão que ele possui, com um conhecimento mais amplo.

A internalização dos conceitos geográficos ocorre à proporção que a mente do aluno registra os conceitos. Os conceitos trabalhados em geografia já fazem parte do dia-a-dia de nossos alunos, que já possuem alguma representação sobre eles por meio de seu conhecimento espacial.

Trazer o cotidiano para seu interior deve ser uma função da escola; porém seu valor maior está na confrontação do dia-a-dia com o saber científico por meio da reflexão que busque a transformação (Cavalcanti, 2003), por intermédio de elementos que auxiliem o entendimento do saber sistematizado.

Uma das funções mais importantes da geografia é formar uma consciência espacial e um raciocínio geográfico que permita, de fato, a prática cidadã. Para tanto, é necessário que os alunos adquiram conhecimentos, dominem as categorias e conceitos e, por meio desses conhecimentos, possam tomar decisões com mais autonomia.

Tais conhecimentos, também, devem permitir não só compreender as relações socioculturais, mas também saber utilizar uma forma de pensar sobre a realidade.

Cobra-se da geografia um trabalho com diferentes noções espaciais e temporais para permitir uma compreensão processual e dinâmica desta transformação e para poder relacionar em seu espaço a herança das sucessivas relações, no tempo, entre a sociedade e a natureza.

E o professor, como agente mediador, deve propiciar o entendimento e a utilização destes conceitos trabalhados para torná-los significativos em seu cotidiano.

De acordo com Cavalcanti (2003), o ensino de geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar nele alterações destinadas a uma ampliação. Isso é possível pela reflexão e pelo exercício de abstração propiciado com o tratamento do conhecimento científico.

Os professores precisam ter em mente que não é só o aluno que aprende, embora caiba a ele direcionar esse processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade, colocando à disposição desses alunos os instrumentos necessários para que eles se apropriem dos bens culturais e se desenvolvam.

Do ponto de vista vygotskiano, o indivíduo é um ser ativo que age sobre o mundo e o transforma, porém a partir das relações sociais. Todos são responsáveis neste processo, todos devem ser considerados parceiros nesta tarefa social.

Saviani (2003) destaca a prioridade de conteúdos relevantes e o aprimoramento destinado às camadas populares, para que a educação não se transforme em arremedo.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados diante dos dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a dominação (Saviani, 2003, p. 55).

A maioria dos professores de geografia da Prefeitura Municipal de Vitória-ES sujeitos da pesquisa acredita que em todo o conteúdo de geografia seja possível refletir a condição de vida da população negra. Entretanto, eles sugeriram alguns tópicos que, na visão deles, podem contribuir com mais eficácia para este estudo.

A seguir, algumas indicações dos professores para o desenvolvimento dos estudos raciais, dentre outras:

- 1 – O planeta Terra – paisagens naturais e culturais;
- 2 – Migrações;
- 3 – Ocupação espacial;
- 4 – Meio Ambiente: Inter-relação: homem–natureza–espaço–relações de trabalho;
- 5 – Globalização e geopolítica;
- 6 – Formação do povo brasileiro;
- 7 – Colonização; – População brasileira; – Miscigenação racial no Brasil;
- 8 – Conflitos raciais;
- 9 – Urbanização;
- 10 – Regiões brasileiras.

Esses conteúdos apresentados pelos professores de geografia não obedecem à estrutura convencional dos currículos e/ou livros didáticos; também não estão apresentados de acordo com uma ordem lógica. Espera-se que os professores saibam como organizá-los dentro de seu projeto de trabalho, aprofundando a discussão de acordo com a seriação das turmas.

Além disso, é necessário refletir sobre o contexto no qual são construídos esses saberes e em que situações eles seriam aplicados,

porque são as condições históricas e sociais que servirão de base para o exercício do magistério.

Esses saberes podem ser apresentados em caráter interdisciplinar com história, principalmente aqueles que se referem à configuração do território nacional. Tratando-se da formação do povo brasileiro, não se deve prescindir da literatura brasileira, e o estudo conjunto com ciências também poderá trazer bons resultados.

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Os professores de geografia da rede pública municipal de Vitória afirmam, em sua maioria, que o livro didático escolhido não favorece o estudo racial. E apresentam sugestões para tornar possível este trabalho. Aqui vão alguns depoimentos.

“Nenhum [livro] é perfeito, mas temos que reivindicar essa demanda às editoras para que enviem coisas melhores. Puxamos os debates e reflexões, geralmente, com textos de periódicos e jornais ou livros do ensino médio, que são melhores que os do ensino fundamental nesse assunto.” (Estefânia)

“O livro é apenas uma fonte, não é uma bíblia, o professor pode e deve utilizar várias fontes e abordar o tema construindo um pensamento crítico.” (Silvana)

“Embora não tenha participado formalmente do processo de seleção, arrisco afirmar que não houve preocupação maior quanto à questão racial.” (Lídio)

“Será preciso incluir novos conteúdos nos livros didáticos, porém, na 7ª série, estuda-se o continente africano mais detalhadamente. Podem-se ampliar esses estudos e relacionar com o Brasil, através de textos e outras metodologias a respeito da história e cultura afro-brasileira.” (Betânia)

“Buscar contribuição em jornais e revistas...” (Jane)

“O livro didático dá oportunidade de envolvimento com a lei em questão, porém é necessário um material mais reflexivo que

complete o tema, que se tenha todo um programa escolar que envolva as várias disciplinas no conjunto das questões raciais e étnicas.” (Luciano)

Podemos concluir, a partir desses depoimentos, que os professores podem carecer de maiores embasamentos para aprofundar as questões pertinentes ao povo negro. Entretanto, quando se trata de sugerir metodologias e formas de discussão, eles sabem o que fazer. Se não o fazem é porque está faltando incentivo, para proporcionar um debate sério, capaz de motivar outras áreas de conhecimento, motivando a escola, de modo geral, a levantar esta bandeira.

CONCLUSÃO

Acredita-se que a educação deva estar vinculada principalmente a uma ação pedagógica que leve todos os alunos e alunas a perceber as diversidades na sociedade e no meio em que vivem e os ajude a valorizar e consolidar os valores inerentes a suas características sociais e raciais e assumir sua identidade. Particularizando esta questão, o presente estudo abordou as relações entre a população negra e o ensino de geografia, tendo como proposta incluir o debate sobre a população negra no estudo de geografia.

Torna-se necessário destacar dentro do conhecimento a igualdade como um valor democrático e social, devendo os professores aprender e ensinar a conviver com as diferenças e combater as desigualdades (Munhoz, 1998).

Sabe-se que o ensino de geografia, acompanhando as transformações dos métodos de ensino, mudou bastante, e algumas leis foram sancionadas por força de alguns setores organizados da sociedade, dentre eles o movimento negro. Entretanto, esta área de conhecimento ainda traz resquícios de uma geografia pretérita que esteve a serviço da opressão e dominação.

Analisando as categorias geográficas que foram privilegiadas por esta pesquisa, tornam-se evidentes as possibilidades que elas

oferecem a um saber sólido e coerente com a busca de justiça social, democracia e igualdade.

Quanto à percepção dos professores e pedagogos com referência à sustentabilidade das categorias sobre a inclusão dos estudos raciais na geografia, a pesquisa indica que eles apóiam esta possibilidade.

Ao referendá-la, esses professores levantam questões significativas, como, por exemplo, a urgência de capacitação para que possam desenvolver tais atividades com competência, e mostram-se dispostos a desenvolver atividades formativas que lhes garantam crescimento pessoal e pedagógico.

Os livros didáticos adotados não podem ser considerados um bom instrumento para o estudo racial; há neles várias omissões a esse respeito. Estes conhecimentos, se não fossem negados aos alunos, certamente trariam uma visão sobre os pretos e pardos diferente desta que é apresentada pelo meio social.

NOTAS

¹ Para fins de estudos, o IBGE utiliza os termos “preto”, “branco”, “pardo”, “indígena” e “amarelo” para designar as cores da população brasileira.

² Divisões do espaço em níveis hierárquicos.

³ Fundamentada nas redes de reprodução do capital.

⁴ Definidas de acordo com uma combinação de características físicas, demográficas e econômicas.

⁵ É importante esclarecer que os nomes de professores aqui são fictícios.

AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS COMO FUNDAMENTOS...

ESPAÇO É o conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície terrestre, sendo uma materialidade social	COMPONENTES	SIGNIFICADOS	POSSIBILIDADES	
		TERRITÓRIO	É o espaço onde se concretiza uma determinada relação social sustentada a partir de certo poder.	Permite evidenciar os conflitos da sociedade nele materializados por meio de uma leitura geográfica que possibilite seu mapeamento e a seguir a construção de novas relações sociais/ raciais.
		REGIÃO	É o espaço com características físicas e socioculturais homogêneas, frutos de uma história que teceu relações que enraizaram os homens do território e que particularizou este espaço, fazendo-o distinto dos espaços contíguos.	Por meio da análise regional, auxilia a compreender a realidade vivida pelos negros, num recorte espacial, defendendo o direito à diferença, contestando a desigualdade.
		LUGAR	É o local das interseções, influências, movimentos e inter-relações do conjunto de atividades espaciais.	Possibilita a mediação entre o global e o local por meio de uma leitura crítica do lugar como experiência vivida.
		PAISAGEM	É tudo aquilo que vemos. É o domínio do visível.	Facilita a contextualização das paisagens com o processo de produção e sua apropriação de acordo com o segmento racial.
		SOCIEDADE	São as relações mantidas entre os indivíduos com o objetivo de reprodução de vida, segundo um determinado sistema de produção cujo processo é o controle do espaço pelo trabalho social.*	Proporciona o conhecimento da ocupação desigual do espaço, de acordo com as condições de vida, mudando a função dos objetos geográficos de produção causadores destas desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Senado Federal, 2004.
- _____. Parecer n. CNE/CP 003/2004. Brasília: Senado Federal, 2004.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar do/no mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARVALHO, M. B. A natureza na geografia do ensino médio. In: OLIVEIRA, A.U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia*. São Paulo: Contexto, 1994.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus, 2003.
- CORREA, R. L. Espaço: um conceito chave da geografia. In: *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- DESIGUALDADES Raciais. *Síntese de indicadores sociais do IBGE*. Brasília, 2002.
- DOLLFUS, O. *O espaço geográfico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). *O desafio da diversidade: experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, P. C. de C. O conceito de região e sua discussão. In: *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HENRIQUES, R. Textos para discussão nº 807. Desigualdade racial no Brasil. *Evolução das condições de vida na década de 90*. IPEA, Brasília, 2001.
- LACOSTES, I. *A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.

LECIONI, S. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 2003.

MARTINS, P. L. O. *Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização?* Repensando a didática. Campinas, SP: Papirus, 1990.

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

MUÑOZ, M. I. V. El valor de la igualdad de género, etnia y estatus social en los currículos de primaria y secundaria. In: Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Lleida, 1998. *Departament de Didàctiques Específiques de la Universidat de Lleida e Associació Universitaria de Professors de Didàctica de les Ciències Socials*.

OLIVA, J.; GIANANTI, R. *Temas da geografia mundial*. São Paulo: Atual, 1995.

OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, I. Relações raciais e educação: recolocando o tema. In: _____. *Relações raciais e educação: discussões contemporâneas* (org.). Niterói: Intertexto, 2000.

RIBEIRO, W. C. (org.). Ensaio de Carlos Wagner Porto Gonçalves. In: SANTOS, M.: *O país distorcido: Brasil, globalização e cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2003.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1988.

_____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEABRA, O.; CARVALHO, M.; LEITE, J. C. (Entrevistadores) *Território e sociedade*. Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

SEMERARO, G. Tornar-se dirigente. O projeto de Gramsci para o mundo globalizado. In: COUTINHO, C. N.; DE PAULA, A. (orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, L. R. da. *A natureza contraditória do espaço geográfico*. São Paulo: Ed. Contexto 2001.

SILVA, P. B. G. (org.). *Educação e ações afirmativas*. Brasília: inep, 2003.

**A IDEOLOGIA
RACIAL BRASILEIRA NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

*Maria Elena Viana Souza**
(*mevsouza@yahoo.com.br*)

* Doutora em Educação – Unicamp; Professora da Faculdade de Educação da UNI-Rio.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo buscar no conhecimento construído e conseqüentemente no discurso que se tinha sobre a população negra nos séculos passados (XIX e XX) os motivos pelos quais, ainda hoje, tem-se uma ideologia racial brasileira que interfere prejudicialmente numa proposta de educação para o século XXI. Resulta de uma pesquisa bibliográfica em que são utilizados estudos de autores conhecidos na área como Hasenbalg, Roberto da Matta, Florestan Fernandes, Skidmore, entre outros. Conclui-se que uma educação para o século XXI que contemple, de forma digna, os anseios da população brasileira precisará romper muitas tensões que ainda prevalecem em nossa sociedade.

Palavras-chave: ideologia racial brasileira; mito da democracia racial; educação escolar.

ABSTRACT

This article aims to search, in the common knowledge and in the speech of the XIX and XX centuries the reasons why, until today, the Brazilian 'racial ideology' is still a set back for the educational plans for the XXI century. The research was done over the studies of known authors, such as Hasenbalg, Roberto DaMatta, Florestan Fernandes and Thomas Skidmore. It concludes by pointing out that an education for the XXI century, in order to fullfill the needs of dignity of the Brazilian people, will have to break entrenched notions that still exists in our society.

Key-words: Brazilian racial ideology, myth of racial democracy, school education.

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, em pleno século XXI, é comum ouvirmos de nossas alunas do curso de pedagogia, que já estão exercendo atividades no magistério, depoimentos de que quando se trata da questão racial, o silêncio ainda predomina. Ou seja, os professores ainda se calam diante de uma situação de discriminação racial ou, então, adotam atitudes paliativas que não contribuem em nada para mudar esse estado de coisas.

Ilustrando tal afirmativa, narro aqui o depoimento de uma aluna do curso de pedagogia que já é professora e que fez sua monografia abordando o tema preconceito racial na escola. Ela, sendo evangélica, considerou “ridículo” o fato de uma menina, que estava se iniciando no candomblé, ter ido para a escola com vestimentas brancas, lenço na cabeça e comer com as mãos na hora da merenda. Em vez de a aluna/professora ter procurado conhecer os motivos pelos quais a menina foi vestida de tal forma para a escola e procurar trabalhar com os demais alunos que riam da situação, ela também silenciou.

Jacques Delors (1997), no prefácio do relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI, chama a atenção para a necessidade de se dar um novo valor à dimensão ética e cultural da educação. A educação deve se responsabilizar em dar, a cada um, os meios de se compreender o outro nas suas especificidades. Qual o caminho sugerido pelo autor? O caminho do autoconhecimento e da autocrítica.

Agnes Heller também sugere esse caminho quando afirma que *quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos, e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente* (Heller, 2000, p. 43). Se o preconceito provoca o fracasso pessoal, ele é limitador das potencialidades do sujeito e como tal não permite que esse sujeito possa viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível.

O preconceito, portanto, está ligado à cotidianidade e desempenha uma função importante nas esferas micro e macro sociais. Na esfera micro está ligado ao comportamento, a modos de vida, nos levando a assumir *estereótipos, analogias e esquemas já elaborados* (Heller, 2000, p. 44). Na esfera macro pode-se citar a ciência como meio de se criar *regras provisórias de comportamento*. Essas regras são provisórias porque nem sempre vão encontrar afirmação no inacabado processo da prática. Mas o que na ciência pode ser apenas uma opinião, na vida prática, tal opinião pode se tornar um saber, pois a ciência também nos orienta para as ações cotidianas.

Esse *caráter provisório* das opiniões científicas não tem força suficiente para desfazer certas noções de verdade adquiridas através dessa própria ciência, em curto espaço de tempo. Encontramos ainda hoje certas verdades estabelecidas na cotidianidade, que para a ciência já foram superadas. Esse é o caso da ideologia racial brasileira construída no início do século passado, pautada numa pretensa verdade científica.

A IDEOLOGIA E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL BRASILEIRA

O conceito de ideologia:

Löwy (1994) alerta para a natureza “enigmática e polissêmica” do conceito de ideologia. De fato, no decorrer da história, esse conceito adquiriu várias conotações. Ora ele adquire uma conotação positivista cujos representantes de maior significação seriam Comte (1830) e Durkheim (1895)¹, ora adquire uma conotação de inversão da realidade teorizada por Marx & Engels (1845)² ou ainda uma conotação historicista com Mannheim (1929).

Para efeitos de compreensão desse artigo, é preciso definir ideologia de acordo com a concepção de Mannheim, ou seja, como uma interpretação de idéias que estão orientadas pela situação de

vida dos sujeitos e sua posição social. Isso porque a sociedade brasileira é definida aqui como uma sociedade hierarquizada onde as relações de poder e dominação se mostram não somente pela subordinação econômica de um grupo a outro, mas, também por uma relativa subordinação cultural.³

Outra concepção de ideologia importante para o estudo é a de Gramsci (1942), porque ele a define como concepção de mundo que se manifesta em todos os setores da vida (econômico, artístico, jurídico, etc.), tanto individual quanto coletivamente. Dessa forma, ideologia está relacionada à capacidade de inspirar atitudes concretas e provocar a ação.

O conceito de ideologia de Gramsci está intimamente ligado ao conceito de hegemonia que representa a capacidade da classe dominante em dirigir e dominar, intelectual e moralmente, a outra classe. A direção se daria através da persuasão e o domínio através do poder e da coerção. A adesão da classe dominada se daria, então, por meios ideológicos ou pelo uso da força. Mas na sociedade civil – igreja, escolas, sindicatos, meios de comunicação de massa – também circulam ideologias contrárias a esse domínio. Pela sociedade, então, circulariam as contra-ideologias. A função hegemônica da classe dominante só estaria plenamente realizada quando conseguisse paralisar a circulação dessas contra-ideologias. Daí a necessidade de a classe oprimida estabelecer uma estratégia política cujo objetivo seria o de consolidar uma contra-hegemonia (Freitag, 1986).

Introdução à ideologia racial brasileira:

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia, Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-lhes que cruzassem um rio. O que tinha mais fé e era mais ligeiro, rapidamente, obedeceu a Deus cruzando o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o

irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou à outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então, ele pode somente pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas as solas dos pés e as palmas das mãos brancas.

O pequeno conto popular do folclore de São Paulo, relatado por Florestan Fernandes⁴, revela que grande parte do povo brasileiro refere-se ao negro de forma jocosa ocultando, na verdade, o preconceito que sempre perpassou pelo pensamento brasileiro. Essa forma de pensar que coloca o negro de forma social e etiológicamente inferior ao branco constitui-se numa ideologia racial que foi usada como fator seletivo, colocando os negros à margem da sociedade brasileira. Mas essa explicação não fez parte apenas do ideário popular brasileiro. A situação racial brasileira também foi explicada cientificamente. O racismo como ação ideológica, realizando-se concretamente, só foi objeto de reflexão a partir dos anos de 1940.

Teorias racistas que antecederam ao mito da democracia racial brasileira

As tendências políticas e culturais estabelecidas pelos colonizadores portugueses, que prevaleceram até o final do século XIX, permitiram que fosse criada uma ideologia baseada no encontro de três raças: branca, negra e indígena. Mas, à época da Abolição, a elite brasileira, minoria educada do país, vivia um momento de dualidade. Ao mesmo tempo que suas idéias moldavam-se pelas tradições culturais e jesuíticas vindas de Portugal, modificavam-se pela cultura francesa, iluminista e laica e pelas concepções liberais trazidas da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Havia a vontade de se construir uma nação mais moderna, mais desenvolvida e isso significava um país mais livre.

Joaquim Nabuco, o mais influente teórico abolicionista, redige um manifesto em 1880 no qual condena a escravidão pois esta “fizera um Brasil vergonhoso e anacrônico, face ao mundo moderno, e fora de compasso com o progresso de nosso século... Só pela abolição da escravatura poderia o Brasil gozar os milagres do trabalho livre e colaborar originalmente para a obra da humanidade e para o adiantamento da América do Sul”.⁵

Nessa mesma época, as teorias racistas estavam em pleno apogeu na Europa. Os europeus, reforçados intelectualmente com o prestígio das ciências naturais, acreditavam ter atingido a superioridade econômica e política devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. Implicitamente, raças mais escuras ou climas tropicais seriam incapazes de produzir civilizações mais evoluídas. Como aponta Skidmore (1976), “os europeus não hesitavam em expressar-se em termos pouco lisonjeiros à América Latina e ao Brasil, em particular, por causa de sua vasta influência africana”(p.13). Tinha-se uma visão pessimista do Brasil pois ele era tido como um lugar grandioso por sua natureza e pequeno pelos homens que o habitavam: “em meio a essa pompa e fulgor da natureza, nenhum lugar é deixado para o homem. Ele fica reduzido à insignificância pela majestade que o circunda” (Buckle, 1872, citado por Skidmore, p. 44).

Gobineau (1874), outro autor dessa vertente, que chegou a morar no Brasil, definia o país como culturalmente estagnado e os brasileiros *irrevogavelmente manchados pela miscigenação*. “Seu desprezo em relação ao povo brasileiro revela-se nessas palavras: *Todo mundo é feio aqui, mas incrivelmente feio: como macaco*”. (“*Tout le monde est laid ici, mais laid à nes pas croire, des singes* (citado por Skidmore, p. 47).

Tais teorias, que se centravam na questão da raça e no determinismo climático, começaram a inquietar os abolicionistas brasileiros. Como observa Skidmore,

“Nabuco [Joaquim Nabuco] não deixava dúvidas de que seu alvo era um Brasil mais branco. Era suficientemente honesto para dizer que, se tivesse vivido no séc. XVI, ter-se-ia oposto à introdução de escravos africanos (...) Na sua opinião era uma lástima que os holandeses não tivessem permanecido no Brasil pelas alturas do séc. XVII” (p. 37).

Mas, mesmo preocupados com o fator étnico, raramente versavam sobre as relações raciais brasileiras porque para eles não havia problemas em relação a esse fato, pois a sociedade soubera evitar o preconceito racial.

José do Patrocínio (1887), outro abolicionista brasileiro, argumentava que o Brasil era abençoado historicamente porque a colonização portuguesa, em vez de procurar destruir as raças selvagens, as assimilou, preparando-se assim para resistir à invasão assoladora do preconceito de raças. Mas, de qualquer forma, mesmo defendendo o Brasil como um país onde o preconceito racial não existia, o papel da raça foi abordado pelos abolicionistas brasileiros sob um enfoque evolucionista onde o elemento branco, gradualmente, triunfaria sobre o elemento negro. A imigração européia aceleraria essa evolução porque ajudaria no processo de “branqueamento” do Brasil. O que os abolicionistas queriam, explicava Nabuco (1883), era um país onde os europeus atraídos pela franqueza das instituições brasileiras e pela liberalidade do regime, pudessem trazer para os trópicos “uma corrente de sangue caucásico, vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo...” (p. 252).

A vontade de se criar uma sociedade mais branca era tão grande que quando um grupo de fazendeiros e políticos propôs, em 1870, a importação de trabalhadores chineses para o Brasil, a reação foi muito negativa. Joaquim Nabuco argumentava que a imigração chinesa serviria apenas para “viciar e corromper mais a nossa raça”.

Sylvio Romero (1888) foi um dos primeiros cientistas sociais brasileiros que, influenciado por autores evolucionistas europeus (Gobineau, Haeckel, Le Play e Spencer entre outros), tentou uma interpretação do Brasil com base na tese do “branqueamento”. Acreditava que toda nação era o produto da interação entre a população e o seu *habitat* natural. O Brasil seria, então, o produto de três raças: o branco europeu que sendo do “ramo greco-latino” era inferior ao “ramo anglo-saxão”, o negro africano que jamais havia criado uma civilização e o índio aborígene que era de baixo nível cultural.

Em *A Poesia popular no Brasil* (1881) afirmava que o “servilismo do negro, a preguiça do índio e o gênio autoritário e tacaño do português” (p. 30) haviam produzido uma nação sem grandes criatividades. Caracterizava o Brasil, portanto, de uma forma particular⁶ devido à mistura dessas três raças. E, mesmo considerando o gene africano melhor que o gene índio para a nova raça adaptar-se ao clima tropical, acreditava que o “tipo branco” iria “tomando preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo”. O que contribuiria para tal acontecimento seriam “a extinção do tráfico africano, o desaparecimento constante dos índios e a imigração européia”⁷ (Romero, 1880, p. 53).

Quando os primeiros sociólogos e antropólogos brasileiros elaboraram teorias sobre a questão da raça já o fizeram sob uma perspectiva que colocava o mestiço como realidade do “caos étnico” brasileiro.⁸

Mas o primeiro estudo etnográfico e sistematizado do negro e do índio brasileiro, no qual o preconceito ficava explícito, foi feito na década de 1890, por um mulato, jovem professor catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia: Raimundo Nina Rodrigues. Ele tentou fazer uma cuidadosa e exata catalogação das origens etnográficas dos africanos trazidos para o Brasil. Além do folclore, das festas populares e da religião africana procurou estudar suas línguas e suas influências na Língua Portuguesa do Brasil.

Esses estudos – dados baseados em testemunhos orais – o levaram a acreditar que o africano era, sem qualquer dúvida científica, um ser inferior.

Baseado nessa crença, nos seus estudos sobre raça e Código Penal (1894), defendia que o comportamento social dos negros, índios e mestiços, era afetado pelas características raciais inatas, não podendo, dessa forma, ter o mesmo tratamento no Código, fato que deveria ser relevado pelos policiais e legisladores. Em *As raças humanas* (1938) ele formula os seguintes questionamentos:

“Pode-se exigir que tôdas estas raças distintas respondam por seus atos perante a lei com igual plenitude de responsabilidade penal? ... se pode admitir que os selvagens americanos e os negros africanos, bem como os seus mestiços, já tenham adquirido o desenvolvimento físico e a soma de faculdades psíquicas, suficientes para reconhecer, num caso dado, o valor legal de seu ato (discernimento) e para se decidir livremente a cometê-lo ou não (livre arbítrio)? – Porventura pode-se conceber que a consciência do direito e do dever que têm essas raças inferiores, seja a mesma que possui a raça branca civilizada? – ou que, pela simples convivência e submissão, possam aquelas adquirir, de um momento para outro, essa consciência, a ponto de se adotar para elas conceito de responsabilidade penal idêntico ao dos italianos, a quem fomos copiar o nosso código? (p. 105).

Sua sugestão, porém, não teve qualquer influência sobre os responsáveis pela revisão do Código Penal Brasileiro de 1890. Logicamente que essa defesa de tratamento diferenciado no Código demonstra que Nina Rodrigues não acreditava no valor social do mestiço⁹ e, portanto, não comungava com a idéia de que a miscigenação poderia levar, mais cedo ou mais tarde, a um Brasil mais branco. O autor ainda declarava que

“Não acredito na unidade ou quase unidade étnica, presente ou futura, da população brasileira, admitida pelo Dr. Silvio Romero.

Não acredito na futura extensão do mestiço luso-africano a todo o território do país; considero pouco provável que a raça branca consiga predominar o seu tipo em toda a população brasileira” (p. 126).

Para Nina Rodrigues, o Brasil estaria, portanto, fadado a um futuro nada promissor. Mas, apesar de ter sido lido por muitos que se interessavam pela questão racial, esse estudioso ficou à margem da corrente principal do pensamento brasileiro, já que a teoria do “branqueamento” era aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914.¹⁰ Tanto é assim que em 1911, a tese do branqueamento foi levada para um fórum internacional – o I Congresso Universal das Raças – em Londres.

O representante do Brasil, o médico e antropólogo João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, apresentou um relatório – *Os Métis ou Mestiços do Brasil* – onde declarava a superioridade física e intelectual dos mestiços em relação aos negros, apesar da “pouca resistência às moléstias”. Sustentava a tese do “branqueamento” da seguinte forma:

“Contrariamente à opinião de muitos escritos, o cruzamento do preto com o branco não produz geralmente progênie de qualidade intelectual inferior; se esses mestiços não são capazes de competir em outras qualidades com as raças mais fortes de origem ariana, se não têm instinto tão pronunciado de civilização quanto elas, é certo, no entanto, que não podemos pôr o métis ao nível das raças realmente inferiores” (Lacerda citado por Skidmore, 1976, p. 82).

João Batista de Lacerda apresentava, portanto, como solução para os nossos problemas raciais, o casamento entre pessoas mestiças e brancas e o incentivo à imigração européia. Com essas providências bastariam três gerações para que a população negra do Brasil fosse sendo substituída por uma população branca.

A crença no “branqueamento” era tão forte que mesmo após a Primeira Guerra Mundial, onde o arianismo foi combatido, ela não desapareceu dos meios acadêmicos, assumindo uma forma mais racista ainda por Oliveira Vianna (1923).¹¹ Para o autor, a presença de uma aristocracia rural ariana no Brasil colonial e imperial teria salvo o país de uma “lamentável inferioridade racial”.

A força da teoria do “branqueamento” é também revelada nas respostas que foram dadas a um questionário feito pela Sociedade Nacional de Agricultura sobre imigração, em 1929. Cento e sessenta e seis (166) brasileiros, a maioria proprietários de terras ou ligados à lavoura, responderam ao questionário. Quando perguntados se eram a favor da imigração, cento e sessenta e um (161) responderam que sim, mas, quando perguntados se eram a favor da imigração negra, dos cento e sessenta e um (161) favoráveis, cento e vinte e quatro (124) responderam que não, trinta (30) responderam que sim e sete (7) abstiveram-se. A minoria a favor acreditava que o negro poderia ser aproveitado na roça. A maioria contra preocupava-se com o fato de que a entrada de mais negros no país poderia representar um atraso para o processo de “branqueamento”.¹²

A reação ao pensamento racista veio com a idealização de uma democracia racial através das influências da obra de Gilberto Freyre (1933) – *Casa-grande e senzala* – que de acordo com Skidmore “virou de cabeça para baixo a afirmativa de ter a miscigenação causado dano irreparável” (p. 210).

O mito da democracia racial brasileira

Hasenbalg, em *Relações raciais no Brasil contemporâneo* (1992), afirma que

“Os anos de 1930 nos oferecem pela pena de Gilberto Freyre a versão acadêmica do que hoje chamamos de mito da democracia racial brasileira. Durante algumas décadas, essa concepção mítica prestou inestimáveis serviços à retórica oficial e até mesmo

à diplomacia brasileira.(...) Seduzia simultaneamente os brasileiros brancos com a idéia da igualdade de oportunidades existente entre pessoas de todas as cores, isentando-os de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos não-brancos” (p. 140).

A “pena de Gilberto Freyre”, no prefácio à primeira edição de *Casa-grande e senzala* (1964), escreve que

“A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de côr – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de constituírem família dentro dessas circunstâncias e sôbre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala” (p. XXXIV).

Gilberto Freyre ainda postula que o povo português, pelas qualidades de seu caráter, demonstrou que somente ele seria capaz de obter sucesso na colonização, principalmente por adotar a estratégia da miscigenação. Afinal, foi o branco português que relacionou-se sexualmente, primeiro com a índia e depois com a negra, propiciando o aparecimento do mestiço, o qual viria a se constituir como o tipo mais adequado para construção da nação brasileira. O negro e o índio, portanto, teriam contribuído igualmente para o sucesso da colonização.

Dante Moreira Leite (1983) critica a obra de Gilberto Freyre¹³ porque, na sua opinião, ela revela uma profunda ternura pelo negro, mas pelo negro escravo que “conhecia a sua posição”: o moleque da casa-grande, o saco de pancadas do menino rico, a cozinheira, a ama-de-leite ou a mucama da senhora moça.

Era dessa forma que o branco estimava o negro. O autor ainda observa que

“E nada revela melhor esse preconceito contra o negro – ou, seria melhor dizer, essa atitude escravocrata – do que as idéias de Gilberto Freyre a respeito da evolução econômica e social do Brasil. Para ele, o negro vivia melhor sob a escravidão do que no regime de liberdade de trabalho; a alimentação do escravo seria melhor até do que a do senhor branco. No entanto, embora diga, a certa altura, que a vida do escravo “não era apenas alegria”, não dá elementos da vida concreta do escravo – a não ser nos aspectos em que esta se ligava à vida dos senhores” (p. 311).

Mas, de qualquer forma, com *Casa-grande e senzala* surge um novo modo de pensar sobre as relações raciais no Brasil: o preto não era intrinsecamente pior e a pretensão racista de que a miscigenação resultava em degeneração era pura tolice. O racismo científico sai de cena e surge agora um Brasil sem discriminação racial, “moralmente superior” aos países mais desenvolvidos que reprimiam sistematicamente as minorias raciais tais como os Estados Unidos e a Alemanha nazista.

A reação ao mito

Em meados da década de 1940, foi feita uma ampliação dos estudos das relações raciais no Brasil por militantes e cientistas negros tais como Guerreiro Ramos (1950, 1957) e Abdias Nascimento (1982).¹⁴ Eles tinham como finalidade o desmascaramento da democracia racial brasileira. Mas, pela denúncia da existência do preconceito racial no Brasil, alguns estudiosos serão acusados de burgueses intelectuais e que estariam americanizando as relações raciais brasileiras e praticando um racismo às avessas.

Mas foi a partir da década de 1950 que a questão racial, no Brasil, passa a ser melhor analisada. Em 1951, a UNESCO patrocina um amplo projeto sobre o negro que tornou-se objeto de

pesquisa de vários cientistas sociais brasileiros, norte-americanos e franceses. Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Marvin Harris, entre outros. Eles realizaram trabalhos de campo no Nordeste, São Paulo e Rio de Janeiro. Pelos resultados obtidos, constatou-se que o Brasil não era um paraíso racial como haviam imaginado. Verificou-se que a estética branca predominava na sociedade brasileira e que havia discriminação com base na cor da pele. Porém, mesmo havendo indícios da existência desse tipo de discriminação, os autores reduziram-na a uma questão de classes. Acreditavam provar, através das evidências de ascensão social dos mestiços, que no Brasil não existiam barreiras raciais rígidas, já que seria permitido ao negro competir com os brancos por um lugar na sociedade. A sociedade brasileira seria uma “*sociedade multirracial de classes e não de castas*” (Seyferth, 1989, p. 28).

Foi nessa época, 1951, que o Congresso Brasileiro viu-se obrigado a votar uma lei contra a discriminação racial, a Lei Afonso Arinos. Esse fato aconteceu após um episódio explícito de discriminação contra uma bailarina negra norte-americana: sua hospedagem foi recusada num hotel em São Paulo. Mas essa lei ficou sendo, na verdade, um belo gesto simbólico, já que nenhum grande esforço foi feito, por parte do governo, para investigar possíveis discriminações desse tipo.

No final dos anos de 1950, Jacques Lambert, sociólogo francês que em 1957 atuou como técnico da UNESCO, pesquisa a estrutura demográfica brasileira e escreve *Os dois Brasís*. Nessa obra, o autor observa que os dados estatísticos da época¹⁵, ao demonstrarem que os brancos constituiriam a grande maioria da população brasileira (60%), estariam só expressando a lembrança dolorosa que a qualificação negra trazia para a população brasileira, após a abolição da escravatura. De acordo com o autor,

“Nas estatísticas contemporâneas, a qualificação de branco não deve ser interpretada como designando uma ascendência exclusivamente européia ou mesmo uma côr muito clara; significa apenas

que, em contraste com outros elementos da população, os que nela são incluídos parecem mais brancos do que amorenados. É possível que antigamente os fatores subjetivos tenham tido tendência a exagerar o número dos negros, ao passo que hoje exageram o número de brancos” (Lambert, 1959, p. 89).

O autor também chama a atenção para o fenômeno do “branqueamento” e defende que a aceleração da imigração européia, entre 1880 e 1930, não seria suficiente para explicar esse fenômeno, nem tampouco as explicações biológicas, tais como influência do meio físico e predominância sexual dos homens brancos. O que explica esse fenômeno é a “transformação das atitudes a respeito da raça ou da cor” demonstrando “uma evolução do Brasil para estruturas sociais mais democráticas” (p. 90).

Ele ainda aponta para o fato de que no Brasil não existia barreira legal que separasse as diferentes etnias e por isso alguns estudiosos do passado defendiam a tese de que aqui não haveria preconceito de raça ou cor. Ao afirmarem isso, esses autores estariam levando em conta a segregação existente nos Estados Unidos e esqueciam que os problemas de contato das raças no Brasil poderiam tomar outras formas além da segregação. Havia uma hierarquia de cores e somente a cor muito escura representava um obstáculo à ascensão social. Um obstáculo superável, porque apesar do sentimento de cor, a mestiçagem continuaria e a população caminharia para a unidade racial. O autor ainda registra que

“a cor escura sem dúvida constitui uma desvantagem, mas não irremediável; ser negro é uma circunstância desfavorável que se pode anular: por mais escura que seja a pele, não se é mais um negro quando se é educado, instruído ou rico” (p. 97).

Na década seguinte, cientistas sociais que trabalharam na missão patrocinada pela UNESCO ampliam suas pesquisas sobre as relações raciais. Florestan Fernandes foi um deles.¹⁶ Para o autor,

a aquisição e a melhoria das condições de ganho dos brasileiros tenderiam a criar uma situação mais favorável “à absorção do negro e do mulato na ordem social competitiva”. Este fenômeno constituiria-se numa “manifestação pura de mobilidade social vertical”. Certas barreiras que impediam ou dificultavam a classificação social do negro ou do mulato deveriam desaparecer, pelo menos, no que se refere à proletarianização. Para Florestan (1965), essa parcela da população poderia “lançar-se no mercado de trabalho e escolher entre algumas alternativas compensadoras de profissionalização”. À medida que essa tendência se concretizasse, o negro superaria, “graças ao seu esforço, a antiga situação de pauperismo e anomia social, deixando de ser um marginal (em relação ao regime de trabalho) e um dependente (em face do sistema de classificação social)” (p. 134). O autor ainda argumenta que

“É preciso que se tenha em mente que a mobilidade social não constitui, em si mesma, índice de inexistência de preconceito e de discriminação raciais. Além disso, na situação que nos compete investigar, surpreendemos as condições e os efeitos dos mecanismos sociais de ascensão de uma categoria racial no momento mesmo em que entra em crise final todo um sistema de dominação racial. Portanto, será normal que o lódo suba à tona. O que antes podia ser dissimulado ou encoberto, precisa vir à luz, para elevar-se à esfera da consciência, da discussão e da crítica” (p. 135).

Evidentemente que Florestan Fernandes está fazendo aí alusão ao mito da democracia racial e a necessidade de desmitificá-lo. Mas esse autor recebeu algumas críticas por suas conclusões apresentadas. Para Seyferth (1989)

“A contribuição de Florestan Fernandes é importante, mas, por outro lado, ele foi responsável por uma distorção na interpretação das relações raciais após a abolição: busca a explicação para a discriminação e o preconceito no passado escravo e, como muitos outros, usa e abusa do conceito de casta” (p. 28).

Yvonne Maggie e Kátia S. S. Mello (1989) também fazem críticas:

“Florestan Fernandes, cuja obra tem enorme importância no campo intelectual brasileiro, e a sociologia paulista dos anos 60 de um modo geral, descreve a passagem da escravidão para o trabalho livre falando na incapacidade do negro de se integrar no mercado de trabalho por estar menos preparado para a ordem capitalista. A família negra estaria desorganizada. O negro, nessa perspectiva, acaba responsabilizado por sua posição diferencial frente aos brancos. A causa última é colocada no regime escravista que moldou o escravo e não o preparou para o trabalho livre” (p. 34).

Essas interpretações sugeririam um modelo abstrato de sociedade industrial onde o único fator considerado como determinante de vida seria o mérito individual dentro de um mercado competitivo. Na opinião de Hasenbalg (1992)

“Revisando criticamente estas perspectivas teóricas, sugeri em outro lugar que o racismo como ideologia e conjunto de prática que se traduzem na subordinação social dos não-brancos, é mais do que um reflexo epifonômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. A persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente” (p. 11).

Nesse outro lugar – *Estrutura social, mobilidade e raça* (1988) – Hasenbalg esclarece que uma parcela majoritária da população de cor já tinha uma experiência prévia na condição de livre, ao longo do século XIX. Essa população cresceu, portanto, à margem da economia escravista dominante. As desvantagens sociais da população de cor livre acumularam-se durante e após a escravidão.

Não será, portanto, a mudança da situação econômica dos não-brancos que terminará com os mecanismos racistas de discriminação.¹⁷

O que provocou e provocará uma condição de vida desfavorável a esse grupo será a mentalidade racista dos brasileiros herdada dos europeus e disfarçada pela classificação social hierárquica que prevaleceu no Brasil desde a época da chegada dos portugueses. Por causa disso, a população discriminada não criou uma identidade própria que pudesse valorizá-la. Terminou-se por considerar que no Brasil existem negros não assim tão negros e brancos não assim tão brancos. Uma inocente visão que vai servir de base para a tão defendida democracia racial.

Em suma, no Brasil, o determinismo racial importado da Europa e dos Estados Unidos serviu aos interesses daqueles que apostavam numa elite branca para conduzir essa sociedade. Mas as relações que se estabeleceram entre brancos e negros, desde o início da colonização, permitiram uma grande mestiçagem no Brasil, provocando várias discussões que relacionavam raça e nacionalidade. Foi dado, enfim, um valor positivo à mestiçagem pois ela levaria ao “branqueamento” da população brasileira.

Mas esse valor dado à miscigenação não modificou as concepções negativas que existiam sobre o negro. Seria exatamente a “inferioridade do negro” que o faria sucumbir perante a “raça superior”. Criou-se, portanto, uma identidade nacional negativa pela presença da “raça inferior” em nossa população.

Com *Casa-grande e senzala* a identidade brasileira é definida positivamente, acentuando-se aí o nacionalismo brasileiro. O negro não é mais tido como pertencente a uma “raça inferior” e é apontado, juntamente com o índio, como um grande colaborador do português na construção da sociedade brasileira. Gilberto Freyre, enfim, recupera de forma positiva, as representações acerca das raças formadoras do povo brasileiro, sintetizando, dessa forma, o “mito das três raças” ou o “mito da democracia racial”.

A reação a esse mito vem, de início, com Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento que denunciam a existência do preconceito racial no Brasil. Mais tarde, Lambert e Florestan Fernandes relacionam a existência do preconceito à situação de classes.

Estudos mais recentes (Hasenbalg) comprovaram que o racismo e a discriminação não se limitam a uma questão de classes. O que limita o acesso do negro a um melhor nível de vida, no Brasil, é a mentalidade racista existente até os dias de hoje.

Enfim, o pensamento de que o Brasil é um país democrático racialmente constitui-se num dos aspectos da ideologia racial brasileira e como tal faz parte de nossa cultura – cultura entendida aqui como produto histórico da prática dos homens de determinada sociedade e que pode ser adquirida pelo simples fato de se nascer nessa sociedade. Mas, além disso, o contraste com as relações raciais nos Estados Unidos¹⁸, reconhecidas como muito conflituosas, serviram de argumento para propalar a existência de um encontro harmonioso entre as três raças que formaram a etnia do povo brasileiro, constituindo-se também num dos aspectos¹⁹ da ideologia racial brasileira.

Ideologia racial brasileira e o contexto escolar

A responsabilidade do Estado com a educação não é um fato assim tão recente, pois a consciência da educação como direito de todos e como dever do Estado torna-se forte no final da década de 1920, e, especialmente, na primeira metade da década de 1930. De acordo com Buffa e Nosella (1991)

Grosso modo, trata-se de um grande momento educacional em que se começam a negar formas arcaicas e persistentes do ensino e se propõe uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio, aliás, de um processo de modernização geral da sociedade brasileira. É um grande debate que se avoluma ao longo dos anos 20 e 30 (p. 59).

Ao final do século passado, só tinham acesso às poucas escolas públicas existentes os filhos da elite branca dominante. De acordo com Carvalho (1988), “foram inúteis os apelos de André Rebouças no sentido de ser estabelecido um programa de assistência aos ex-escravos” (p. 21). O que incluía terras e educação para os libertos. Uma ou outra organização criou escolas para esse segmento da população, mas esse fato não chegou a alterar o quadro educacional.

Com o advento da República a elite intelectual brasileira começa a discutir temas importantes para a modernização do país e dentre eles a educação popular. Mas durante o período que vai de 1894 ao início dos anos 1910 esse tema deixa de ser prioridade pois o poder agora centra-se nas mãos de uma oligarquia cafeeira que estava interessada somente no comércio do café e na manutenção do poder. Aqui no Brasil, os obstáculos ao acesso à formação escolar destinaram para os negros as tarefas de poucas qualificações e baixa remuneração – “*mascateio nas ruas e virações de pequenos serviços*” (Moura, 1988).

O nacionalismo suscitado pela Primeira Guerra Mundial, o relativo crescimento industrial e a conseqüente urbanização da sociedade brasileira despertaram a intelectualidade, novamente, para a questão educacional. Em 1920, 75% da população era analfabeta. Esse fato provoca uma intensa campanha de erradicação do analfabetismo.

Nos anos de 1920 surge um novo movimento educacional caracterizado por Cury (1988) como uma fase de *otimismo pedagógico*, que se expressa na proposta de reforma das escolas, baseada na versão norte-americana do Movimento Escola Nova, cujos ideais identificavam-se com o liberalismo, ou seja, com a defesa da individualidade, com a igualdade perante a lei e a liberdade de iniciativa.

Esses profissionais acabam publicando nos anos 30, mais precisamente em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova*.

Ao defender uma escola pública obrigatória, gratuita e laica, esse *Manifesto* provoca uma acirrada discussão entre leigos e católicos. Mas, mesmo assim, a Constituição de 1934 determina o ensino primário obrigatório e totalmente gratuito, instituindo ainda a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Para contrabalançar, o ensino religioso foi inserido na escola pública e as escolas particulares foram reconhecidas.

Com a educação em alta, acreditava-se que o negro venceria na medida em que conseguisse firmar-se nas ciências, nas artes e na literatura. Havia, portanto, preocupação com a necessidade, tanto das crianças quanto dos adultos, de frequentarem a escola. Em *A Vóz da Raça*, jornal oficial da **Frente Negra Brasileira**, uma organização do Movimento Negro, essa preocupação é revelada:

“Tambem o adulto vai a escola – A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciencias, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos. Somos seus fiéis discípulos e os mestres sacerdocios amáveis que nos dão a luz do saber. Para eles devemos a nossa educação em geral. Esta é a perfeição da educação. A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem viver e a ciencia unida a virtude. Oh paes! Mandae vossos filhos ao templo da instrução intelectual – “a escola” não os deixeis analfabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil” (Editorial “Rumo à escola”. *A Vóz da Raça*. Ano I, nº 13, junho/1933. p.3 – citado por Siss, 1994, p. 35).

Nos anos 1940 e 1950 a rede pública de ensino cresceu de forma substancial, sendo defendida pelos setores mais democráticos da sociedade. Mas as oportunidades educacionais para os negros não melhoraram muito. Hasenbalg (1979), ao fazer uma

análise sobre o comportamento das desigualdades raciais no que se refere à participação na educação formal, chega às seguintes conclusões:

“Entre 1940 e 1950, os não-brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando sua taxa de alfabetização. No entanto, os progressos educacionais dos não-brancos foram mais lentos que os do grupo branco” (p. 185).

Hasenbalg faz essa análise baseando-se em dados do Censo Demográfico de 1940 e 1950, que entre outras coisas fornece os seguintes resultados: em 1940, os brancos tinham uma possibilidade 3,8 vezes maior que os não-brancos de completar a escola primária, 9,6 vezes maior de completar a escola secundária e 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, as possibilidades passam a ser de 3,5 vezes maior na escola primária, 11,7 vezes maior na escola secundária e 22,7 vezes maior no nível universitário. Em suma, em 1950, os brancos que representavam 63,5% da população total, detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária. De acordo com Hasenbalg (1979), estes dados sugerem que a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional, atuaram para produzir a exclusão virtual dos não-brancos das escolas secundárias e universidades (p. 186).

Em 17/11/1994, o jornal *O Estado de S. Paulo*²⁰ informa que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o número de negros e pardos alfabetizados no país é de 37% contra 60% de brancos e na USP – Universidade de São Paulo – os negros não são mais do que 2% dos alunos. No Rio de Janeiro, de acordo com o jornal *Folha de S. Paulo*, de 07/06/1996, o analfabetismo é 2,5 vezes maior entre negros que entre brancos e no acesso ao ensino superior, 12,5% dos brancos concluem os estudos universitários contra 2,5% dos negros. Na pós-graduação encontram-se 2,5% de brancos contra 0,1% de negros.

Os dados referem-se ao Censo de 1991 que, pela primeira vez mediu, de modo cruzado, o grau das desigualdades raciais e sociais no Brasil. Ainda segundo o IBGE, a maioria absoluta (59%) da população negra com mais de 10 anos só tem o nível elementar de escolaridade, ou seja, até a 4^a série do primeiro grau.

Em 1999, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE informa que, segundo a PNAD/1998, a taxa de analfabetismo para brancos é de 8,4%; para os negros é de 21,6% e para os pardos²¹ é de 20,7%. O analfabetismo funcional, isto é, pessoas com somente até três anos de estudo, atinge 22,7% da população branca contra cerca de 40% da população preta e parda. A população branca de 10 anos e mais de idade tem uma escolaridade média de 6,5 anos completos de estudo, enquanto as populações preta e parda têm uma escolaridade média de 4,5 anos.

Percebe-se que, apesar de a educação escolar constituir-se num dos degraus para a mobilidade ascendente dos brasileiros, o negro pouco ascendeu no sistema educacional formal e ainda está muito pouco representado nessa instituição. Com o abandono da escola antes mesmo de completar o Ensino Fundamental, fica reforçado o estereótipo “negro sem instrução”, quando se sabe que o ingresso e a permanência na escola estão intimamente relacionados a fatores econômicos, sociais e étnicos.

O papel da educação, tradicionalmente, cabia à família. Mas, com a crescente complexidade das sociedades modernas, tornou-se necessário apelar para o auxílio de outras instituições civis nessa tarefa. A escola foi uma delas. E é no processo de educar-se que as pessoas constroem sua identidade e, portanto, reconhecem a sua cor. Cor que, de acordo com Hasenbalg (1979) “opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola” (p. 181).

É evidente que a educação, escolar ou não, está sempre vinculada à ideologia que perpassa pela sociedade na qual ela está inserida. Conseqüentemente, temos no Brasil uma educação escolar

ainda influenciada pela ideologia racial descrita anteriormente. E como essa ideologia vai influenciar os alunos negros na construção de sua identidade?

Jurandir Freire Costa (1982), no prefácio ao livro *Tornar-se negro*, é de opinião que o perfil da identidade de um indivíduo é delineado a partir de algumas regras estruturantes que são criadas através de “relações físico-emocionais surgidas dentro da família e através do estoque de significados que a cultura põe à disposição dos sujeitos” (p. 3). Durante toda a vida essas regras vão acompanhar o desenvolvimento biológico dos sujeitos e vão servir de mediação entre eles e a cultura. As representações²² que se formam decorrentes da relação entre sujeito e cultura vão produzir o que Costa chama de “ideal de ego”. Esse ideal teria a função de provocar no sujeito uma identidade favorável e compatível com a imagem que o sujeito faz de si mesmo e deveria estar numa relação harmônica com o contexto no qual está situado.

De acordo com o autor, a sociedade brasileira oferece ao negro um “ideal de ego” que é um modelo baseado em regras estruturantes que formam uma identidade branca, ou seja, o “ideal de ego” do negro é estruturado sobre os valores que vão formar o “ideal de ego” do branco. Nas palavras do autor, “o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele [negro] se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura. A brancura é algo autônomo, independente de quem a porta” (p. 4).

Vários estudos (Gonçalves, 1985; Figueira, 1988; Silva, 1988; Rufino, 1990 e outros) têm mostrado que a educação oferecida pelas escolas brasileiras coloca os alunos negros e mestiços diante desse fetiche²³, seja através dos livros didáticos ou dos conteúdos transmitidos pelos professores ou através de seu comportamento diante da questão, salvo raríssimas exceções.

Ao pesquisar sobre os estereótipos e o preconceito contra o negro nos livros didáticos, Ana Célia Silva (1988) verifica que

“além da inculcação ideológica promovida pelo cinema, rádio, TV, revistas e instituições, o livro didático pela importância que lhe é atribuída, pelo poder de Estado de transmitir “verdades” que lhe é conferido, consegue de forma sistemática inculcar na cabeça dos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas, que passam a ser assumidas como conceitos e visões da “realidade” que se quer construir ideologicamente (p. 3).

A mesma autora, em outro estudo (1995) observa que a ideologia do branqueamento encontrada nos livros didáticos isola também a mulher negra.

“A Virgem Maria é branca nos livros, as fadas, as sereias, as mães, as professoras, são todas brancas e lindas nos livros, na igreja, no cinema, nas revistas e na TV. As crianças, os jovens e adultos, negros e mestiços, têm esse modelo imposto como o ideal a ser atingido, seja através das uniões inter-étnicas, seja através do branqueamento psico-ideológico, recalçando e fracionando a identidade, através da rejeição da sua cultura e da sua estética” (p. 61).

Recorrendo ainda ao primeiro estudo de Ana Célia Silva (1988), no que se refere ao comportamento dos professores diante da questão racial, verificamos que os professores, normalmente, consideravam os alunos negros como os “principais suspeitos de furtos e atos violentos e não davam muita atenção às queixas em relação aos apelidos, tais como ‘ele está me chamando de cabelo de Bom Bril’” (p. 2).

Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985), ao discorrer sobre os rituais pedagógicos²⁴ a favor da discriminação racial, destaca que “a agressão às crianças negras vem acompanhada de um silêncio dos professores, sob a alegação de que um dia aprenderão e que o que importa é o caráter” (p. 314). O autor ainda afirma que

“os professores tendem a transmitir estereótipos humilhantes acerca dos grupos étnico-raciais negros. Dificulta, assim, às crianças negras a formação de um ideal de Ego negro, e, em relação às crianças, de uma forma geral, estes conteúdos racistas acabam reforçando atitudes discriminatórias entre segmentos sociais significativos desta sociedade” (p. 324).

O mito da democracia racial, um dos aspectos de nossa ideologia, teve, como causa principal, o medo da classe dominante em ceder às exigências de cidadania à população negra. Evidente que aceitar democraticamente as diferenças significa aceitar também a igualdade de oportunidades. Como o sistema econômico e político brasileiro não permite essa relação de igualdade, destrói-se a identidade, a auto-estima e o reconhecimento dos valores do grupo oprimido, que no caso desse estudo é o negro.

A escola, em tese, deveria ser um lugar onde a igualdade de oportunidades fosse plenamente exercida. No entanto, a escola brasileira tem privilegiado as propostas curriculares que reproduzem a ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, negligencia as necessidades do aluno negro que é a parte mais prejudicada da população escolar.

CONCLUSÃO

Jacques Delors (1997), no Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI, aponta as tensões²⁵ que deverão ser ultrapassadas para uma educação no século XXI. Todas as tensões apontadas por Delors poderiam aqui ser trabalhadas e relacionadas com propostas para uma educação digna para a população negra brasileira, mas, destaco apenas uma delas: a tensão que existe “entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (p. 224).

Essa é uma tensão existente desde o início do século passado perante às políticas econômicas, sociais e educativas, porém o autor considera que em alguns casos tal questão já foi resolvida, mas não de forma duradoura: “atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a *missão* de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades” (idem). Delors considera que em alguns casos essa questão foi resolvida. Provavelmente – opinião minha – para um grupo muito pequeno de indivíduos e grupos sociais.

A palavra missão foi grifada por mim porque tal palavra tem uma conotação de pregação da fé relacionada ao cristianismo. Portanto, não considero que nós, professores do século XXI, tenhamos a missão de “dar” ao ser humano os meios de ele poder realizar suas oportunidades. O que nós temos é a obrigação profissional, o compromisso político, em despertar nos seres humanos – chamando a atenção que é com os alunos que estamos lidando cotidianamente – formas e estratégias de luta para a transformação do atual estado de coisas, no que se refere à população negra.

No ano de 2000, ao entrevistar uma colega professora com fins de obter dados para a minha tese de doutoramento, perguntei-lhe se ela fazia alguma atividade com os alunos, que trabalhasse a temática racial. Ela me respondeu que sim e deu como exemplo a exibição de um filme sobre o apartheid sul-africano. Ao final, ela diz: “Meus alunos ficaram muito aliviados em perceber que aqui no Brasil o racismo não existe.” Percebe-se, nesse depoimento, o desconhecimento da professora em relação a certos tipos de conhecimentos necessários à desconstrução e nova construção de um saber necessário para se começar a desconstruir certas idéias que ainda estão arraigadas no pensamento da população brasileira.

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará perpassar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população brasileira afro-descendente. A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos tem uma história.

Seu surgimento não foi por acaso. O sentimento de inferioridade que muitos ainda possuem, por terem uma ascendência africana ou indígena que lhes dá uma aparência não europeizada dentro dos padrões “ideais” do que seria a população brasileira, termina por formar uma identidade negativa nessas pessoas, prejudicando sua forma de viver e de construir o mundo. Esse artigo buscou, portanto, provocar formas de refletir e sensibilizar para uma luta que ainda se faz muito necessária porque todo conhecimento tem como objetivo último o crescimento pessoal e profissional de quem o procura.

NOTAS

¹ Augusto Comte atribui dois significados à ideologia: por um lado, seria aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das idéias tendo como base a observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente. Por outro lado, significaria também o conjunto de idéias de uma época. Comte ainda acreditava que era necessário fornecer aos homens novos hábitos de pensar. Esse novo modo de pensar se constituiria num certo tipo de filosofia, chamada por Comte de filosofia positivista, cuja premissa básica era de que a transformação progressiva do espírito humano alcançaria seu último estágio através do positivismo de todas as ciências. Émile Durkheim, nas *Regras do Método Sociológico* (1987), segue os paradigmas de Comte e institui a sociologia enquanto ciência e como tal caracteriza-a como conhecimento racional e objetivo: “A primeira regra e a mais fundamental consiste em *considerar os fatos sociais como coisas*”, postulando que a ciência deveria ir das “coisas para as idéias” e não das “idéias para as coisas”. As idéias não seriam objeto da ciência porque se constituiriam em meras especulações.

² Marx e Engels teorizam sobre o conceito no livro *A Ideologia alemã* (1989): “Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (p. 37).

³ Mannheim, no livro *Ideologia e utopia* (1986), chama a atenção para o fato de que uma análise de ideologia requer a existência de dois significados distintos e separáveis: o de ideologia particular e o de ideologia total. A concepção particular estaria, entre outras coisas, relacionada à descrença que temos das idéias e representações do nosso opositor. Já a concepção de ideologia total estaria relacionada à ideologia de uma época ou de um grupo histórico-social concreto.

⁴ Este conto popular, cujo título é “Origens das raças” foi extraído de Florestan Fernandes, *Mudanças sociais no Brasil*, São Paulo, 1937, p. 357.

⁵ Confere em Skidmore (1976, p. 34-35).

⁶ Essa forma particular de caracterizar o Brasil era feita de forma pessimista: “É a descrição mais ou menos exata do Brasil. Temos uma população mórbida de vida curta, pesarosa em sua maior parte” (extraído de *História da Literatura*, Silvio Romero, 1888, cap. 4).

⁷ Skidmore (1976) e Dante Moreira Leite (1983) classificam a teoria de Silvio Romero de insegura e incoerente porque entre outras coisas postulava um grande futuro para três raças inferiores (ele aceitava as teorias racistas) que viviam sob condições climáticas muito ruins (ele também aceitava as teorias sobre a insalubridade do clima tropical). Silvio Romero (1888) afirmava que o povo brasileiro tinha elementos para, futuramente, representar na América um grande destino “histórico-cultural”.

⁸ Seyferth (1989) postula que as primeiras teorias de antropólogos e sociólogos brasileiros foram elaboradas de forma ensaística e

pouco rigorosa em seus pressupostos científicos porque foi produzida uma falsa questão racial, baseada na crença da inferioridade das raças não-brancas (p. 13).

⁹ Nina Rodrigues (1938) distribuía os mestiços em três grupos: *superiores*, onde havia predominância da raça civilizada na sua “organização hereditária”. Estes eram perfeitamente equilibrados e plenamente responsáveis; os *degenerados*, que deveriam ser considerados “tristes representantes de variedades doentias da espécie” e os *comuns*, que seriam “produtos socialmente aproveitáveis”, mas, pelas qualidades herdadas da raça, achavam-se em “iminência constante de cometer ações anti-sociais” (p. 159).

¹⁰ A teoria do “branqueamento” foi uma peculiaridade brasileira e poucas vezes apresentada como fórmula científica. Nos Estados Unidos e na Europa ela jamais foi adotada (Cf. Skidmore, 1976, p. 81).

¹¹ Dante Moreira Leite postula que Oliveira Vianna era mulato escuro, levando a supor que sua teoria era uma forma de identificar-se com o grupo dominante. Aliás, Oliveira Vianna, de acordo com Skidmore, usava chavões, – “ariano”, “inferior-superior”, “raças primitivas” – próprios do racismo científico, mas, arcaico, e não mais usados pelos escritores esclarecidos da época. Talvez o seu sucesso entre a elite deva-se à conclusão de seu estudo: “que o Brasil estava em vias de atingir a pureza étnica pela miscigenação” (p. 221).

¹² Esses dados podem ser conferidos em Skidmore (1976, p. 217).

¹³ As críticas feitas a Gilberto Freyre por sua concepção exagerada da ausência de preconceito racial no português aconteceram, principalmente, depois da política portuguesa em relação às suas colônias africanas, na década de 60 (Cf. Skidmore, p. 315).

¹⁴ Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento, além de cientistas, eram militantes e estavam mobilizados em torno do Teatro Experimental do Negro, instituição tida como uma das organizações do Movimento Negro.

¹⁵ Os dados estatísticos aos quais Lambert se refere são: no ano de 1950, a população da sociedade brasileira estaria constituída por 32.027.661 pessoas brancas, 13.786.000 pessoas mestiças e 5.692.000 pessoas negras. Para maiores detalhes, consultar Lambert (1959, p. 88).

¹⁶ Devem ser lembradas também as pesquisas de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso – *Cor e mobilidade social em Florianópolis* (1960) que versava sobre a história e a situação do negro em Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Aí é apresentado um quadro muito diverso do que havia sido tradicionalmente descrito. Também são importantes *As metamorfoses do escravo* – Octavio Ianni (1962) e *Capitalismo e escravidão* – Fernando Henrique Cardoso (1962).

¹⁷ Em outro estudo – *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979) – Hasenbalg reserva seis páginas para uma crítica a Florestan Fernandes (p. 72-77).

¹⁸ Historicamente, nos Estados Unidos qualquer pessoa com ancestrais negros era considerada negra, mesmo se parecesse branca. Nos dias da escravidão, e enquanto perdurou a segregação legal, um negro era definido por lei e pelos costumes como qualquer um que tivesse uma certa quantidade de ascendência negra – aproximadamente um oitavo (Degler, 1976, p. 112). Já no Brasil, o negro é um indivíduo de origem africana, sem qualquer ascendência branca. Se uma pessoa tem qualquer mistura ela é uma outra coisa qualquer: certamente não é branca, mas pode ser *mulata* ou *morena* ou *parda*, pois os brasileiros não são cegos à cor.... Os brasileiros não se preocupam com o fundamento genético de uma pessoa e, quando qualificam alguém, olham para o cabelo e os lábios e para a cor da pele (Degler, 1976, p. 113).

¹⁹ Um outro aspecto que não foi contemplado nesse estudo é a questão da identidade racial. O processo de “branqueamento”, já abordado, provocou um pensamento elitizado, representado principalmente pela mídia, onde o negro quase não aparece ou

aparece estereotipado. É como se o negro não existisse. Para um melhor entendimento da questão, investigar Neusa Santos Souza, *Tornar-se Negro*, Rio de Janeiro. Graal, 1983, e Carlos Hasenbalg, *As imagens do negro na publicidade*, in: *Estrutura social, mobilidade e raça*, São Paulo, Edições Vértice, 1988.

²⁰ Em seus estudos sobre educação e desigualdades raciais, Luiz Claudio Barcelos (1992) informa que, pela PNAD/1987, “apenas 0,5% de pretos de 20 a 24 anos e 0,4% entre 25 e 29 anos têm curso superior completo. Para os pardos esses números são 1% e 2,9% respectivamente (p. 55).

²¹ As nomenclaturas preto e pardo são utilizadas pelo IBGE.

²² Representação aqui significa uma operação mental em que o conceito corresponde a um objeto externo. Ou seja, é pela representação que se estabelece uma relação entre pensamento e realidade objetiva.

²³ O sentido que é dado à palavra fetichismo não é aquele dado por Marx em que fetichismo estaria ligado à noção de que os objetos materiais teriam certas características dadas pelas relações sociais dominantes mas que são mostradas como naturais. O sentido aqui é de coisa falsa, pura aparência.

²⁴ Gonçalves usa a expressão “rituais pedagógicos” emprestada de Cury (1985). Para esse autor “ritual pedagógico” seria o “funcionamento da formação pedagógica” e nele se expressam as práticas escolares que por sua vez expressam uma concepção de mundo. E, quanto mais burocratizada a instituição mais coercitivo o “ritual pedagógico” será.

²⁵ Essas tensões são: entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade; entre as soluções a curto e a longo prazo; entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação por parte dos homens e entre o espiritual e o material.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, L. C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Cadernos Cândido Mendes*. Estudos Afro-Asiáticos, 23, 1992.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada: uma introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, J. M. de. *As batalhas da abolição*. Estudos Afro-Asiáticos. Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, Rio de Janeiro, Conjunto Universitário Cândido Mendes, N. 15, p. 14-23, Junho/1988.
- COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- COSTA, J. F. Prefácio. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol. 4. 1982.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- DEGLER, C. N. *Nem preto nem branco*. Escravidão e relações raciais no Brasil e nos E.U.A. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Prefácio do Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI, lançado no Brasil pela UNESCO. *Educação Brasileira*. Brasília, 19: 201-218, 2º sem. 1997.
- DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 13 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987 (1 ed. 1895).
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus Ed. (USP), 1965.
- _____. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Ed. Moraes. 1986.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 11 ed. brasileira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964 (1 ed. 1933).

GONÇALVES, L. A. de O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Minas Gerais: UFMG, 1985. Tese de Mestrado. Mimeo.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989 (1 ed. 1942).

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

_____. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: *Relações raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo. Ed. IUPERJ, 1992.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. S. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Ed. Vértice, 1988.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAMBERT, J. *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro: INEP, 1959.

LEITE, D. M. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 4 ed. definitiva. São Paulo: Pioneira, 1983.

LÖWY, M. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGGIE, Y. & MELLO, K. S. S. O que se cala quando se fala do negro do Brasil. In: *Cativeiro & liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MOURA, C. *Organizações Negras*. In: SINGER, Paulo; BRANT, V. (orgs.) *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis: Ed. Vozes. São Paulo: CEBRAP, 1980.

_____. *Brasil: as raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

- MOURA, C. *A sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- NABUCO, J. *O abolicionismo*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963 (1 ed., 1883).
- RAMOS, A. *O espírito associativo do negro*. São Paulo: *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. v. 4, n. 47, p. 105-126, 1938.
- RAMOS, G. *Relações de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Quilombo, 1954.
- _____. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 189-200, jan./jun., 1957.
- RODRIGUES, N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.
- ROMERO, S. A literatura brasileira e a crítica moderna. Rio de Janeiro: 1880. In: MENDONÇA, C. S. *Sílvio Romero: sua formação intelectual (1851-1880)*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1938.
- _____. *A poesia popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira, 1881.
- _____. *História da literatura brasileira*. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960 (o original é de 1888).
- SEYFERTH, G. *As ciências sociais no Brasil e a questão racial*. In: SILVA, J.; BIRMAN, P.; WANDERLEY, R. (Ed.). *Cativeiro & Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.
- SILVA, A. C. da. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau*. Bahia. UFBA. 1988. Tese de Mestrado. (mimeo).
- SISS, A. *Democracia racial, culturalismo e conflito no imaginário dos não-brancos*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ. 1994. (mimeo.)
- SKIDMORE, T. E. *Preto no Branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RELAÇÕES RACIAIS
NA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Moema de Poli Teixeira**
(*moemadepoli@uol.com.br*)

*Doutora em Antropologia Social – UFRJ; Pesquisadora/professora –
IBGE/Penesb/UFF.

RESUMO

O texto pretende introduzir as principais abordagens das ciências sociais ao tema das relações raciais no Brasil e a forma como este campo de estudos foi sendo construído ao longo das últimas décadas. São apresentados os principais autores que trabalharam sobre a questão assim como os referenciais teóricos e os conceitos mais importantes necessários à compreensão desta área de estudos.

Palavras-chave: Ciências sociais, relações raciais, Brasil

ABSTRACT

The text purposes to introduce the main social sciences approaches to the theme of racial relations in Brazil and the way this studies field has been constructed along of last decades. In it we present the main authors that studied the subject as well as the theoretical references and the more significant concepts to the understanding of this studies branch.

Key-words: Social sciences, racial relations, Brazil

INTRODUÇÃO

Chamamos de relações raciais na sociedade brasileira ao conjunto de estudos sobre a realidade nacional pensados a partir de uma visão de sociedade dividida em grupos racialmente distintos. Nesse sentido, os indivíduos são tratados por termos raciais, como brancos, negros, indígenas, amarelos, asiáticos, pretos ou qualquer outro que remeta esse indivíduo a características herdadas biologicamente de um grupo social. Esta é uma forma de classificar as pessoas que muitos de nós pensamos ser “natural”. Contudo, precisamos compreender que *qualquer forma de classificação – inclusive a racial – é herdada não da natureza, mas da cultura*. É a sociedade que produz tanto os termos quanto a necessidade de classificar segundo interesses que ela mesma cria e recria a partir de seus próprios valores. É a nossa

maneira de olhar para as coisas e os seres que criam as classificações e isso é apreendido, não nasce conosco. Para entender isso podemos observar crianças bem pequenas de origens raciais distintas brincando juntas. Se não aprenderem a se observar em termos raciais, poderiam pensar sobre suas diferenças de variadas maneiras, segundo a sua altura (altos e baixos) ou o tipo de humor de cada uma (crianças mais alegres e crianças mais sérias), ou segundo a maneira de andar, vestir-se ou simplesmente segundo a maior ou menor destreza em algum tipo de brincadeira. Ou seja, *a idéia de raça ou cor é aprendida, arbitrária e socialmente construída*. A idéia em si mesma não teria nenhum problema senão resultasse em determinados comportamentos, atitudes e práticas no nosso cotidiano. É dessas práticas sociais de que vamos tratar nesse texto.

O NEGRO COMO PROBLEMA NACIONAL E A TEORIA DO BRANQUEAMENTO

No começo, a cor ou raça dos negros estava associada ao escravo, que detinha um lugar determinado no sistema colonial. Durante este período, a sociedade conviveu com o racismo e a discriminação sem maiores problemas porque o escravo não era visto enquanto cidadão dotado de direitos. Seu lugar estava determinado por nascimento. Com o fim da escravidão e o advento da república muda também a visão do negro na sociedade. É a partir daí que o racismo ganha novos contornos que podem permanecer até os dias de hoje.

Os primeiros estudos sobre essa nova condição do negro datam, então, do final do século XIX. No momento em que se discutia nosso projeto de nação, o negro, recém-liberto, não era bem-vindo para integrar essa jovem república que se formava. As marcas da escravidão persistiam (ainda hoje podemos vê-las existindo na cabeça de muitas pessoas que associam o negro ao escravo) e para os políticos e para elite brasileira da época isso exigia que o Brasil branqueasse.¹ Foi o que se procurou fazer com as campanhas de imigração de origem européia e branca (sobretudo

alemães e italianos) visando tornar o Brasil menos negro. O que, de fato, conseguiram fazer, como comprovam dados comparados da distribuição da população brasileira segundo a cor nos censos de 1872, 1890 e 1940.²

Séculos	Etnias não-brancas	Etnia branca
1538-1600	70%	30%
1601-1700	70%	30%
1701-1800	68%	32%
1801-1850	69%	31%
1851-1890	59%	41%
1940	37%	63%
1950	38%	62%
1960	39%	61%
1980	45%	55%
1991	47%	53%
2000	46%	54%

Fonte: Lobo 1996, p. 16 para os sécs. XVI, XVII, XVIII e XIX disponível em: <http://www.prohpor.ufba.br/propalado.html> e Censos Demográficos do IBGE para o séc. XX.

Para conhecer dados mais detalhados sobre o período ver: “Estatísticas Retrospectivas” BRASIL – ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO (1550-2000) disponível em http://historia_demografica.tripod.com/pop.pdf

Nina Rodrigues, professor de medicina legal na Bahia, retrata em seus livros o pensamento da época:

“O que importa ao Brasil determinar é o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mestiçamento³, processo natural por que os negros se estão integrando no povo brasileiro, para a grande massa da sua população de cor. Capacidade cultural dos brasileiros: meios de

promovê-la ou compensá-la; valor sociológico e social do mestiço ário-africano⁴; necessidade do seu concurso para o aclimatação dos brancos na zona inter-tropical; conveniência de diluí-los ou compensá-los por um excedente de população branca, que assuma a direção do país: tal é na expressão de sua rigorosa feição prática o aspecto por que, no Brasil, se apresenta o problema do negro” (Rodrigues, 1982, p. 264-265).

Considerado inferior no estágio da evolução humana, o negro brasileiro passa a ser visto agora como a causa principal de nosso atraso econômico e social enquanto nação. Com a imigração⁵ branca, sobretudo de alemães e italianos, intensa nas duas primeiras décadas do século XX, esperava-se alcançar o *branqueamento* da população.



Na pintura de Brocos do final do século XIX, a avó negra, provavelmente ex-escrava, agradece aos céus o neto branco advindo da união da filha já mulata, mais clara que ela, portanto, com o imigrante.

Brocos, Modesto

A Redenção de Cam, 1895, óleo sobre tela, c.i.d. 199 x 166 cm Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro - RJ)

Muitos outros autores vão se ocupar desse tema além de Nina Rodrigues. Oliveira Vianna (1883-1951) escreve em *Evolução do povo brasileiro* de 1923:

“Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura; mas também cruzando e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue”(1956, p. 175).

Os primeiros a criticar essa visão da inferioridade biológica do negro impregnada de racismo⁶ acabam caindo na visão de sua inferioridade cultural, como faz Arthur Ramos (1903-1949). Numa publicação de 1934 intitulada *Negro brasileiro*, o autor critica as teses de Nina Rodrigues como falsa ciência, mas considerando a “fraqueza social” no negro brasileiro enquanto uma deficiência de seus valores culturais:

“Os costumes de sobrevivência negro-fetichistas são tão evidentes no Brasil, que bem mostram o poder da impregnação dos elementos pré-lógicos que o formam. Nós vivemos ainda em pleno domínio de um mundo mágico, impermeável, de uma certa maneira ainda, as influências de uma verdadeira cultura” (1951, p. 295).

A vertente cultural ganha fôlego novo com o movimento modernista brasileiro, lançado na Semana de Arte Moderna em 1922. Na literatura, obras como *Macunaíma*, de Mário de Andrade, o *Manifesto Antropofágico*, de Oswald de Andrade, trazem também implicações para as ciências sociais, onde a obra mais marcante foi *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre (1933). Nesse contexto, novos valores são agregados às análises sobre a constituição do povo brasileiro e as contribuições do indígena e do negro africano são ressignificadas. Tratava-se de mostrar nossas qualidades enquanto povo, valorizar nossas raízes e origens.⁷

Essa vertente culturalista ajuda a reformar o nosso mito fundador das três raças com novas cores: das três raças tristes de

Paulo Prado *Retrato do Brasil* passamos a ver um país mestiço e promissor. Gilberto Freyre em *Casa-grande e senzala* demonstra que aquilo que corrompeu as relações raciais na história da formação do país não foram as características deste ou daquele povo que lhe deram origem – portugueses, índios e negros – mas sim o sistema econômico e político representado pela casa-grande:

“No Brasil, as relações entre os brancos e as raças de cor foram desde a primeira metade do século XVI condicionadas, de um lado pelo sistema de produção econômica – a monocultura latifundiária; do outro, pela escassez de mulheres brancas, entre os conquistadores. [...]

A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o bangüê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao *pater familias*, culto dos mortos, etc.); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o ‘tigrê’, a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de política (o compadrismo). Foi ainda fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, Santa Casa de Misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos. [...]

Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política.”

Nesse sentido, a mestiçagem antes vista como um grande problema, razão de nosso atraso cultural e econômico agora é valorizada e tratada como riqueza, uma qualidade genuinamente nacional. Estão dadas as bases, então, para a formulação do *mito da*

democracia racial brasileira, mito que foi transportado também para a imagem que os estrangeiros em geral passaram a ter sobre o Brasil até os dias de hoje. Atraídos por essa visão da harmonia racial, o país passa a ser o alvo preferido dos pesquisadores estrangeiros interessados em entender os pressupostos da convivência pacífica entre brancos e negros. Os primeiros estudos dos *brasilianistas* vão se concentrar em dois pólos: Bahia e São Paulo. Na Bahia, por causa do grande contingente de população negra ali residente desde que foi capital do Brasil colônia. São Paulo, devido ao seu progresso econômico, matriz do capitalismo brasileiro mais avançado. Pretendia-se verificar se as relações raciais seriam diferentes em meios sociais diversos.

Entre 1935 e 1937 Donald Pierson realiza um importante estudo na Bahia, publicado em 1942, intitulado *Negros no Brasil: um estudo de contato racial na Bahia*. Ainda que constate a existência de preconceito contra o negro, este é minimizado na visão de Pierson como sendo mais um entre outros que existiriam na sociedade. O estudo chega à conclusão de que este preconceito racial se deve muito mais à posição do negro na sociedade (posição de classe) do que, propriamente, vinculado à sua cor ou raça.

Após o término da segunda grande guerra mundial (1939-1945) em que o mundo se viu ameaçado pelo nazifascismo e experimentou o holocausto dos judeus, a Europa e os EUA voltaram seus olhos para o país sul-americano que teria conseguido estabelecer a harmonia das raças, um exemplo a ser seguido pela civilização ocidental. A ONU nasce preocupada com o desenvolvimento das nações destruídas pela guerra e a UNESCO – órgão das Nações Unidas para o desenvolvimento dos países da América Latina – criada em 1949, financia um grande projeto para o estudo das relações raciais estabelecendo o Brasil como modelo. É assim que durante os primeiros anos da década de 50 um grupo de pesquisadores estrangeiros chega ao país para realizar o primeiro grande estudo sobre a questão racial associando-se a pesquisadores nacionais interessados na mesma tarefa. O projeto, sediado na Universidade de S. Paulo, faz a pesquisa mais extensa

(de norte a sul do país; em áreas urbanas e em meio rural) e profunda vista até então, valendo-se de diferentes procedimentos metodológicos – entrevistas, avaliação de dados censitários, questionários, observação participante⁸, etc. Datam dessa época os primeiros trabalhos que conhecemos sobre a denúncia do preconceito e discriminação contra alunos negros em sala de aula.

Um dos resultados mais importantes desse estudo da UNESCO foi demonstrar a existência do preconceito racial entre nós. Comprovado através de pesquisa séria e utilizando os mais rigorosos métodos científicos de observação da realidade social, inclusive de dados do censo demográfico de 1950 do IBGE. Oracy Nogueira (1955) estabelece a primeira análise teórica sobre o tipo de preconceito que praticamos contra os negros no Brasil em comparação com o preconceito racial norte-americano: enquanto para nós o preconceito racial manifesta-se pela aparência dos indivíduos (cor da pele e traços físicos em geral) – *preconceito de marca* – o preconceito nos EUA refere-se à ascendência (origem familiar) – *preconceito de origem*. É essa diferença de quem é negro aqui no Brasil e de quem é negro nos EUA que faz com que as formas de discriminação racial sejam diferentes nos dois países. Nesse sentido, o *branqueamento* do negro só é possível no Brasil, além do que o *status* e a prestígio social também seriam fatores de branqueamento social. Negros que sobem na escala social poderiam ser vistos como “menos negros” que aqueles que nascem e vivem na pobreza.

“Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem”. (Tanto preto quanto branco)

A partir dos estudos patrocinados pela UNESCO vários outros se seguiram na mesma linha, no sentido de desnaturalizar a antiga idéia da *democracia racial* brasileira e a crença de que o Brasil não teria nenhum problema racial digno de nota.

Os anos 60 e 70, sobretudo em São Paulo, com os trabalhos de Florestan Fernandes e Octávio Ianni, e na Bahia com Thales de Azevedo, marcaram o pensamento sobre as relações raciais no Brasil construindo uma nova base de pressupostos. Florestan Fernandes assim se refere quanto à *democracia racial*:

“Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa do ‘população de cor’, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o ‘homem de cor’ aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna.

Como não podia deixar de suceder, essa orientação gerou um fruto espúrio. A idéia de que o padrão brasileiro de relações entre ‘brancos’ e ‘negros’ se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da ‘democracia racial brasileira’. Admita-se, de passagem, que esse mito não nasceu de um momento para o outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo ‘muito pouco fel’ e sendo suave, doce e cristãmente humano. Todavia, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial. A própria legitimação da ordem social, que aquela sociedade pressupunha, repelia a idéia de uma ‘democracia racial’. Que igualdade poderia haver entre o ‘senhor’, o ‘escravo’ e o ‘liberto’? A ordenação das relações sociais exigia, mesmo, a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação raciais – ou para legitimar a ordem estabelecida; ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava.

O mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente.[...] Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do ‘negro’ os dramas humanos da ‘população de cor’ da cidade. [...] Segundo, isentou o ‘branco’ de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira.”

No lugar da democracia racial, passamos a colocar o problema das desigualdades raciais encontradas em todos os estudos realizados desde o projeto UNESCO no sistema econômico, embora de forma diferente daquela colocada por Gilberto Freyre nos anos 30. Para Florestan Fernandes (1965), a situação inferior do negro e o preconceito racial seriam reminiscências do antigo sistema escravista que sobrevivem na moderna sociedade de classes devidas ao atraso e demora na implantação do novo sistema econômico-social. Para ele, o avanço e a crescente modernização do sistema capitalista e das novas relações de trabalho trariam o fim do pensamento racial e a efetiva inserção do negro na sociedade de classes. Algumas nuances separam o pensamento de Ianni do de F. Fernandes. Em Ianni (1966), o pensamento racial no Brasil não é outra coisa senão *falsa consciência de classe*.⁹ Thales de Azevedo analisa as raízes do mito da democracia racial (1975) assim como já havia se debruçado sobre os problemas da ascensão do negro na sociedade de classes (1955). Devemos a ele as análises sobre as *regras de etiqueta* que regem as relações entre negros e brancos no Brasil, assim como o nosso *preconceito de ter preconceito*.

No final dos anos 70 uma série de novos trabalhos avançou no sentido de dar continuidade aos estudos das relações raciais no

Brasil utilizando, sobretudo, para suas análises, as estatísticas oficiais do IBGE.¹⁰ Partindo das teses de Florestan Fernandes e Octávio Ianni esses novos estudos sobre relações raciais conseguem demonstrar através dos dados a persistência das desigualdades entre brancos, pretos e pardos na moderna sociedade capitalista de classes. Os trabalhos que se seguem constataam que a sobrevivência do preconceito e da discriminação raciais nos indicadores de desigualdade social comprova a autonomia do racismo diante dos sistemas político-econômicos. Ou seja, o racismo e a discriminação racial não são exclusivos de nenhum sistema econômico-social e podem conviver com várias formas de organização da sociedade, antiga ou moderna, de qualquer país do mundo.

Para Roberto da Matta (1987), isso se explica pela forma como foi construída historicamente nossa ordem social e nossa idéia de povo e nação. Através da análise do nosso *mito das três raças* fundadoras da nação, tratado como fábula, o autor mostra que o mito serve para unir, na teoria (idéia), aqueles que se encontram profundamente separados, na prática ou na realidade social:

É impossível demarcar com precisão as origens do credo racial brasileiro, mas é possível assinalar seu caráter profundamente hierarquizado, como uma ideologia destinada a substituir a rigidez hierárquica que aqui se mantinha desde o descobrimento, quando nossas estruturas sociais começaram a se abalar a partir das guerras de Independência. (...)

De fato, é impossível separar e tornar-se independente, sem a conseqüente busca de uma identidade – vale dizer, de uma busca no sentido de justificar, racionalizar e legitimar diferenças internas. Se antes a elite podia colocar todo o peso dos erros e das injustiças sobre o Rei e a Coroa Portuguesa em Lisboa, a partir da Independência, esse peso tinha que ser carregado aqui mesmo, pela camada superior das hierarquias sociais. Onde foi nossa elite buscar tal ideologia?

Creio que ela veio na forma da fábula das três raças e no ‘racismo à brasileira’, uma ideologia que permite conciliar uma série de

impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se crie um plano para sua transformação profunda (...).

Se no plano social e político o Brasil é rasgado por hierarquizações e motivações conflituosas, o ‘mito das três raças’ une a sociedade num plano ‘biológico’ e ‘natural’, domínio unitário, prolongado nos ritos de Umbanda, na cordialidade, no carnaval, na comida, na beleza da mulher (e da mulata) e na música...

Neste sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante (...).

Se o negro e o branco podiam interagir livremente no Brasil, na casa-grande e na senzala, não era porque o nosso modo de colonizar foi essencialmente mais aberto ou humanitário, mas simplesmente porque aqui o branco e o negro tinham um lugar certo e sem ambigüidades dentro de uma totalidade hierarquizada muito bem estabelecida (...).

É precisamente isso, a meu ver, que permite integrar as ‘raças’ num esquema altamente coerente e abrangente, formando de suas diferenças hierarquias uma totalidade integrada. Por outro lado, essa integração permite até hoje discutir e perceber a acentuada miséria dos ‘negros’ e ‘índios’, sem perceber suas diferenciações específicas e, sobretudo, sem colocar em risco a posição de superioridade política e social dos ‘brancos’.

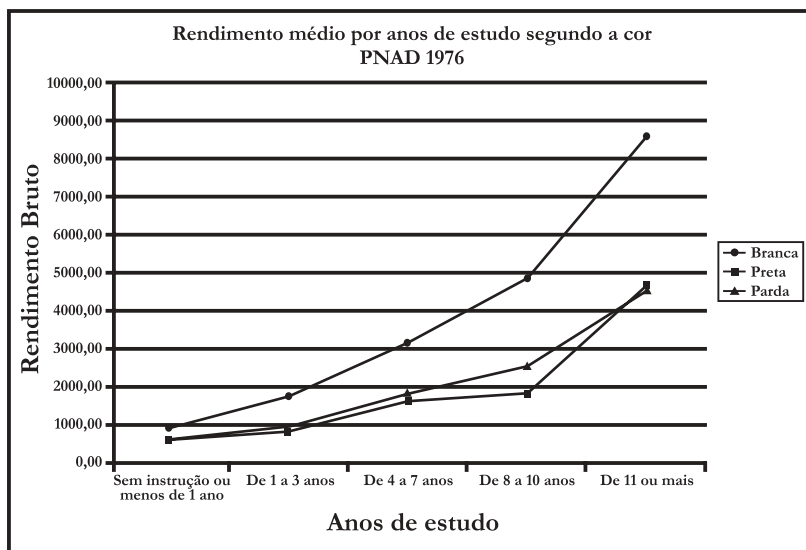
A partir daí, aprendemos como operam as relações raciais na sociedade brasileira. Construimos uma idéia – a de que não temos negros e nenhum problema racial – que não tem correspondência na prática – como mostram, por exemplo, as estatísticas oficiais. Ou seja, dizemos uma coisa e fazemos outra. Dizemos que a cor não é importante no Brasil, mas discriminamos os negros no nosso cotidiano escolar, menosprezando sua capacidade e inteligência para o estudo. Temos amigos negros mas queremos branquear a família e evitamos casamentos inter-raciais.

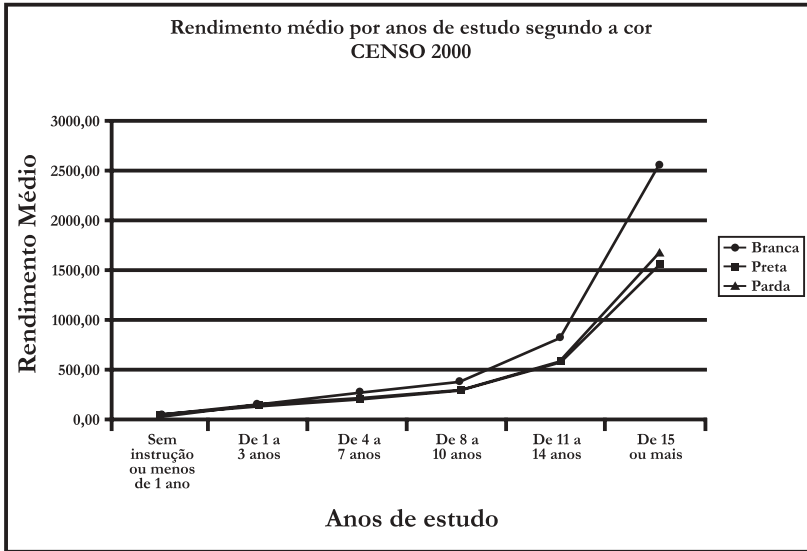
O trabalho pioneiro de Carlos Hasenbalg *Desigualdades raciais no Brasil contemporâneo* (1979), partindo da distribuição geográfica da população por cor no Brasil, demonstrou que a concentração da população negra no Nordeste e em áreas de baixo desenvolvimento econômico constitui o principal determinante de sua situação desprivilegiada na sociedade. Já *O lugar do negro na força de trabalho* (1985), de Oliveira, Porcaro e Araújo Costa, através da construção de vários indicadores socioeconômicos revelou que brancos e negros são marcados por profundas e estruturais desigualdades – de níveis de educação, de distribuição de renda e de inserção no mercado de trabalho. As autoras comprovaram, através das estatísticas, entre outras coisas, que altos níveis de educação não são suficientes para aproximar o rendimento dos negros do rendimento dos brancos. Pelo contrário. As desigualdades existentes no rendimento de brancos e negros são maiores quando ambos têm níveis maiores de educação. Isso não quer dizer que não adianta estudar e sim que o retorno do investimento em educação obtido pelos brancos é maior que o retorno obtido pelos negros no mercado de trabalho.

A partir dessas duas grandes análises, ambas realizadas a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976, várias se seguiram procurando acompanhar e medir o tamanho das desigualdades entre brancos e negros no mercado de trabalho, níveis de rendimento e educação. De lá pra cá, alguma coisa mudou – não se questiona mais a existência do preconceito racial no Brasil uma vez que foi definitivamente comprovado através da “imparcialidade” dos números.

Alguns Indicadores das desigualdades raciais	Cor ou raça			
	Brasil	Branca	Preta	Parda
Taxa de Analfabetismo		7,7	18,7	18,1
Classes de Rendimento Mensal Familiar Per Capita %				
Até 1/2 salário mínimo	14,9	28,4	33,9	
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	21,3	28,5	27,9	
Mais de 1 a 3 salários mínimos	36,6	29,5	25,3	
Mais de 3 a 5 salários mínimos	10,3	4,2	3,7	
Mais de 5 salários mínimos	11,8	2,6	2,7	
Anos médios de estudo da população	7,0	5,0	5,0	

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2001





Explicando os dois gráficos: Vemos aqui a relação entre anos de estudo e rendimento por cor da população em dois períodos 1976 e 2000. O que ele mostra é que o salário aumenta, obviamente, com o aumento da escolaridade. Com relação às desigualdades por cor, percebe-se que o sentido do gráfico mudou pouco em um quarto de século: a curva de pretos e pardos é semelhante e o afastamento destes para os brancos é mais acentuado nos níveis mais elevados de educação e renda. Ou seja, ao contrário do que se pensava até os anos 70, hoje sabemos que as desigualdades entre brancos, pretos e pardos é maior nestes níveis mais elevados de condições de vida.

Também os movimentos sociais negros, construindo sua trajetória histórica de lutas contra o preconceito e a discriminação têm denunciado, principalmente ao longo das últimas décadas, a falácia da democracia racial e o fosso das desigualdades raciais operando na sociedade brasileira.

Mais recentemente, a discussão em torno das ações afirmativas, sobretudo aquelas que se referem à política de cotas para

negros nas universidades públicas, tem sido bastante rica no sentido de retomar temas caros ao estudo das relações raciais como, por exemplo, o da associação entre raça e pobreza (tese de Florestan Fernandes), assim como aqueles referidos às categorias de classificação racial. No primeiro caso, discute-se qual a melhor política pública de combate às desigualdades raciais: como interferir no processo histórico de discriminação dos negros e avançar no sentido de ampliar suas possibilidades de ascensão social? No segundo caso, a pergunta cuja resposta caminha junto com a história, porque as identidades são processos contínuos de construção social, questiona: quem somos nós? Brancos? Negros? Mulatos? Morenos? Quem, de fato, nós queremos ser e quais os termos que melhor nos definem?

Num e noutro caso estamos caminhando no sentido de buscar formas de superar as desigualdades que a sociedade produz, historicamente, entre negros e brancos baseadas no nosso “racismo à brasileira” – que discrimina sem parecer que está discriminando. Não existe maneira de fazer isso senão enfrentando o preconceito e a discriminação onde quer que eles se manifestem – na nossa casa, na nossa sala de aula ou numa roda de amigos – expondo-o em toda a sua crueza, desmascarando-o no nosso cotidiano, a fim de que possamos chegar à tão sonhada igualdade social que queremos. Não é vendo o mundo com lentes cor-de-rosa que as coisas irão mudar. Falar do preconceito, esforçar-se por vê-lo em nossas práticas diárias, não o reforça. É o que nos ensina a reflexão sobre a nossa história. Não adianta pensar de um jeito e agir de outro. Encarar nossos problemas, incoerências e contradições de frente tem se mostrado a maneira mais eficaz de combater nossas mazes e caminhar na construção do país que queremos.

Para compreender as propostas de políticas de ação afirmativa no Brasil precisamos saber que elas podem ser de dois tipos: de caráter compensatório ou de caráter distributivo, como coloca Joaquim Barbosa Gomes.

A justiça compensatória consiste na tentativa de correção dos efeitos negativos sobre uma determinada parcela da população

decorrentes de ações ocorridas no passado. Trata-se, neste caso, de grupos que foram subjugados por meio de políticas estabelecidas ao longo do tempo cujos efeitos tendem a se tornar permanentes e por isto naturalizados pela sociedade. As novas gerações carregam no presente, então, os efeitos das injustiças praticadas aos seus ascendentes (pais, avós, bisavós...). A justiça compensatória busca recuperar ou trazer o desejado equilíbrio entre as partes, o qual foi perdido ou jamais existiu no passado, por meio de uma transação entre violador e violado.

Este tipo de justiça implica a comprovação objetiva do dano situado no tempo e que deve ser de fácil mensuração, levando-se em consideração a posição ocupada pelas partes antes da violação para recuperá-la, por meio da devolução ao violado dos ganhos obtidos indevidamente pelo violador.

No Brasil, na década de 90 do século XX, um grupo de militantes em São Paulo, buscando este tipo de justiça, reivindicava do governo brasileiro a indenização dos danos causados pela escravidão à população negra, caracterizando a sua reivindicação como justiça compensatória.

A condição da população negra brasileira nos setores sociais hoje pode ser considerada como herança de práticas violadoras no passado, com mecanismos atuais que garantem a permanência da situação de desvantagem herdada dos familiares que precederam a população considerada. De acordo com o autor citado, a justiça compensatória é viável do ponto de vista filosófico, mas tem problemas do ponto de vista jurídico, porque somente quem sofre o dano tem legitimidade para reivindicar a respectiva compensação a quem praticou o ato ilícito, o que enfraquece a argumentação deste tipo de justiça, tornando a justiça distributiva, mais convincente.

A justiça distributiva consistindo em promover a redistribuição equiparável dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade, é mais viável do ponto de vista jurídico, porque considera a situação constatada no presente.

Atualmente, as políticas de ação afirmativa no Brasil, tendem à justiça distributiva, porque consideram a situação presente dos grupos deserdados, oriundas do monopólio de privilégios de parte de um determinado grupo.

Historicamente, tais políticas no Brasil já aparecem na primeira metade do século XX. Nesta época, a população brasileira sofre os efeitos do privilégio dado aos imigrantes brancos no final do século XIX, momento em que o governo, baseando-se no racismo de intelectuais brasileiros, subsidia a imigração branca, com o propósito de fazer desaparecer as populações indígena e negra, por meio da miscigenação; é o ideal de branqueamento que perpassa a sociedade brasileira até os nossos dias. Paralelamente, privilegia-se a mão-de-obra européia branca, relegando a mão-de-obra nacional.

Em decorrência do exposto, em 1930, o então presidente da República Getúlio Vargas, criou, entre outras medidas, o Ministério do Trabalho, Indústria e comércio e após um ano nacionaliza o trabalho por meio da Lei a qual determinava que o quadro de trabalhadores da indústria e do comércio deveria ter no mínimo dois terços de brasileiros.

Ainda no governo do mesmo presidente, na mesma época, a guarda civil de São Paulo não tinha negros, o que acontecia por motivo da discriminação interna da administração, composta por imigrantes. Constatando tal fato, a Frente Negra Brasileira, criada em 1922, recorreu ao presidente, que após ouvi-la, determinou o recrutamento imediato de 200 negros para compor a guarda, sendo que a partir daí, cerca de 500 negros ingressaram no referido quadro, chegando um deles ao posto de coronel.

Atualmente, constata-se a grave condição da população negra brasileira em todos os setores sociais, tornando-se visível, a ineficácia das políticas de caráter universal para equiparar a situação de negros e não-negros nestes setores conforme comprovam os dados, a partir dos quais, são feitas as propostas de discriminação positiva, com ênfase na justiça distributiva.

NOTAS

¹ “A tese do branqueamento, apresentada por um dos seus formuladores no campo da ciência antropológica, João Batista de Lacerda, afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria dos mestiços, mas esperava que mecanismos seletivos, operando na sociedade (a busca de cônjuges mais claros), pudessem clarear o fenótipo (aparência) no espaço de três gerações” (Seyferth, 2002, p. 32).

² Sabe-se que “no início da República, o volume de imigrantes que entrou no país ajudou a inverter a pirâmide demográfica excessivamente escura do Império...” (Seyferth 2002, p. 33).

³ Entenda-se mestiçamento como a união entre pessoas de origens raciais distintas, brancos e negros, brancos e indígenas, negros e indígenas.

⁴ Pessoa de origem dupla: ariana ou branca e africana ou negra.

⁵ Sobre a história da imigração para o Brasil e sua relação com as teorias racistas ver Seyferth 1996.

⁶ Segundo Giralda Seyferth: “como conceito, racismo diz respeito às práticas que usam a idéia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais.” (2002, p. 28)

⁷ Para saber mais sobre a valorização da miscigenação ao nível da cultura ver: “Cultura Brasileira, Cultura Mestiça”, de Fancisco Weffort disponível em <http://www.minc.gov.br/textos/fw25.htm>

⁸ Chama-se “observação participante” um conjunto de orientações para a pesquisa em que o pesquisador ao mesmo tempo em que estuda o objeto através de observação, participa da vida do grupo pesquisado.

⁹ Falsa consciência é um conceito cunhado pelo marxismo para a análise das classes sociais. Cada classe social teria uma consciência própria inerente à sua condição e lugar por ela ocupado no interior do sistema produtivo.

¹⁰ Existem dados sobre a cor ou raça da população desde o primeiro recenseamento em 1872, ainda no período escravista. A cor da população também foi coletada nos censos de 1890, 1940, 1950, 1960, 1980, 1991 e 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, T. de. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1955.

_____. *Democracia Racial: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (orgs.) *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955.

COSTA PINTO, L.A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

DA MATTA, R. *Relativizando*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 28^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. São Paulo: Graal, 1979.

IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

LARAIA, R. de B. *Relações entre negros e brancos*. Resenha Bibliográfica. BIB. Rio de Janeiro, (7):11-21, 1979.

LOBO, T. A formação histórica do português brasileiro. O estado da questão. Comunicação ao XI Congresso da ALFAL. Gran Canária (mimeo), 1996.

- NEVES ROCHA, W. *O Momento Nina Rodrigues*. Niterói: ICHF, Departamento de Ciências Sociais/UFF, mimeo, 1977.
- NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1985 (1ª edição em 1955).
- OLIVEIRA, L.E.; PORCARO, R.; ARAÚJO COSTA, T.C. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1985.
- PIERSON, D. *Ascensão social do mulato brasileiro*. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 87:107-119, 1942.
- RAMOS, A. *O negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- RODRIGUES, N. *Os africanos no brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- SEYFERTH, G. A Antropologia e a teoria do branqueamento no Brasil. São Paulo: Revista do Museu Paulista, nº 30, 1985.
- _____. A invenção da raça e o poder discricionário dos Estereótipos. Rio de Janeiro: *Anuário Antropológico/93*, Tempo Brasileiro, 1995.
- _____. G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs.) *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão Social*. São Paulo: Graal, 1983.
- TEIXEIRA, M. D. P. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

**AÇÃO AFIRMATIVA NA UERJ:
O CASO DA ESCOLA SUPERIOR
DE DESENHO INDUSTRIAL**

*Mônica Pereira do Sacramento**
(*monicasacramento@hotmail.com*)

* Professora da Educação Básica. Mestre em Educação – UFF.

“Ou encontro um caminho ou o faço”

(Sir P. Sydney)

RESUMO

Este trabalho tem como temática central a análise das experiências vividas pelos alunos ingressantes nos Vestibulares 2003 e 2004 na ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial através da implementação da modalidade de cotas raciais, determinada a partir da promulgação das Leis número 3.708/01 e 4.151/03, uma vez que a presença de estudantes negros na instituição apresentava-se, até então, incipiente.

Através de pesquisa empírica e interpretação quantitativa e qualitativa dos dados sobre esta experiência pioneira no ensino superior, o trabalho busca traçar o perfil destes jovens e as motivações que os levaram a escolher a carreira de design, considerada pela sociedade como de alto prestígio.

Quais as experiências vividas pelos estudantes negros a partir da entrada na universidade pública? Quais suas opiniões a respeito das políticas de ações afirmativas? Qual o impacto observado em suas vidas a partir da entrada na vida acadêmica? Quais as mudanças observadas no campo do design? Finalmente, quais as perspectivas de inserção no mercado de trabalho destes novos profissionais? Estas são questões que procuramos responder durante a pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo.

Palavras-chave: Ação afirmativa, universidade, relações raciais

ABSTRACT

The current paper will focus on analysing how senior black students from the ESDI (Superior School of Design) experienced their last school year 2003-2004 upon entering, through an affirmative action law, an institution where blacks were previously non-existent.

By empirical research, and quantitative and qualitative interpretation of all the collected data on this pioneering experience in education, the study aims at portraying these youngsters, as well as defining the motivations that led them to choose a career in design, a prestigious career branch considered for a happy few.

What are the experiences lived by these black and biracial students upon entering a public university? What is their opinion on affirmative action policies? What is the impact of university life on their lives? What changes has the university undergone? Finally, what expectations and job perspectives do they really have on the labor market beginning with their entry at an university through an affirmative action policy? These are the questions we have tried to answer in this paper.

Key-words: Affirmative action, university, racial relations

INTRODUÇÃO

A implementação de ações afirmativas, entendidas como medidas de promoção de igualdade racial, do combate ao racismo e seus efeitos, e a articulação desta temática com o território escolar, é discussão recorrente no movimento social negro brasileiro. A chegada a níveis mais altos de escolaridade tem se mostrado, nos últimos tempos, uma exigência cada vez maior em função da demanda por certificação, em especial nos níveis de graduação e pós-graduação e se apresenta como principal vetor de mobilidade social entre a população negra.¹

Nos últimos anos observa-se o fortalecimento do debate sobre a adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas² nas universidades públicas brasileiras tendo sido deflagrado de forma ampla na sociedade a partir da promulgação da Lei nº 3.708/01, que determinava cotas para a população negra – pretos e pardos – em até 40% no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), no vestibular 2003.

A polêmica criada em torno da implementação da medida evocou em sua gênese a experiência estadunidense e foram inúmeras as posições contrárias pautadas em argumentos que sustentavam-se na diferenciação do tratamento dado à questão racial nos Estados Unidos e no Brasil.

No entanto, cabe lembrar que o contexto em que se deu a aprovação da Lei nº 3.708/01 é posterior à participação do Estado brasileiro em conferências e acordos internacionais³ com vistas à eliminação do preconceito racial, à explicitação dos conflitos e desigualdades raciais presentes na Constituição de 1988 e à ativa participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban (2001).

As estatísticas comprovam que apesar do aumento no acesso à escolarização básica e a elevação dos índices de matrículas em todos os níveis de estudo nas últimas décadas, ao realizar-se o recorte por cor, constata-se que o aumento da oferta de vagas foi ineficaz no enfrentamento das desigualdades educacionais entre brancos e negros. Henriques (2001), em seus estudos, aponta, no que se refere à educação, que a desigualdade de anos de estudos entre brancos e negros permanece inalterada, mantendo-se a distância de dois anos desde a década de 20.

A partir dos compromissos firmados em Durban, algumas políticas e ações valorizativas foram formuladas no sentido de diminuir a assimetria existente entre as populações negra e branca, tais como: construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais com ênfase na diversidade e pluralidade cultural; parceria entre a TVE, Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Justiça; apoio a Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, entre outras, demonstrando a necessidade e urgência do aumento do capital cultural da população negra brasileira.

Em decorrência da profunda polarização de opiniões em torno da adoção das cotas na UERJ e UENF no decorrer do ano de 2003 modificou-se, posteriormente, o percentual de acesso, reduzindo-o para 20% de alunos/as negros/as e instituiu-se o critério

socioeconômico, devendo o/a candidato/a solicitante comprovar renda *per capita* máxima de R\$ 300,00. Estas alterações na lei normatizaram o vestibular em 2004.

As mudanças nas regras de acesso na UERJ e UENF com vistas a estabelecer patamar financeiro mais alto ou alterar a nota de corte ainda estavam em curso à época da finalização da pesquisa em 2004. Atualmente, o vestibular apresenta três modalidades de cotas que contemplam alunos/as oriundos/as da escola pública, negros/as autodeclarados, deficientes e membros das populações indígenas se igualmente autodeclarados, nos percentuais de 20%, 20% e 5% respectivamente. Elevou-se também o valor da renda *per capita* bruta a ser declarado por todos os candidatos ao ingresso por cotas para R\$ 630,00. À época da inscrição o/a candidato/a deverá escolher por que categoria de cota deseja concorrer.

Refletir sobre a maneira como estão colocadas as estruturas e papéis destinados aos grupos raciais em nosso país torna-se fundamental para o entendimento dos possíveis desdobramentos provocados a partir desta experiência pioneira no ensino superior, uma vez que é notório, como já dito anteriormente, que a universidade assume um papel estratégico na inserção de indivíduos negros em nosso país. Inúmeros órgãos de pesquisa, como IPEA, MEC, INEP, entre outros indicam que a mobilidade social e econômica, encontra-se ligada à participação dos indivíduos em níveis mais altos de escolaridade.

No caso da população negra, e em especial da juventude negra, as práticas racistas, vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar reforçam os lugares de pobreza, subalternização e desconforto com o seu pertencimento racial face à discriminação. Independentemente de suas vontades, esforços e desejos as desigualdades educacionais vão se construindo e muitas vezes determinam escolhas e a não viabilização de projetos futuros.

A dissertação *Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial- UERJ)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal Fluminense, teve por objetivo realizar a análise do impacto da política de cotas com critério racial na UERJ e UENF, em especial em um curso considerado socialmente como de prestígio e que houvesse sofrido mudança significativa em seus quadros a partir da implementação da medida.

A escolha do curso de Desenho Industrial da ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial deu-se a partir de algumas perspectivas: 1. o número incipiente de estudantes negros (numa série temporal de 1992 a 2002 registravam-se 0% de estudantes pretos e apenas 4,17% de alunos pardos declarados); 2. a classificação do curso como nobre ou de prestígio na visão da sociedade; 3. o campo do design que no Brasil tem tradição ancorada nas mudanças sofridas pelo país na década de 50 e que congrega forma, estética, arte e produção, alinhando-se ao consumidor pertencente a estratos mais altos da sociedade; e 4. a estrutura do curso na instituição (curso seriado, com os dois primeiros anos integrais, com jornada de 8h à 17h e currículo que comporta disciplinas de áreas tecnológicas como matemática, desenho geométrico, sistemas mecânicos, física experimental como também análise da informação, história do desenho industrial e introdução à arte contemporânea).

O curso de desenho industrial, e em especial o curso da ESDI, nos últimos anos vem ganhando visibilidade em função das demandas de mercado na criação e aperfeiçoamento de produtos nos mais variados níveis industriais, angariando prêmios reconhecidos da área e estabelecendo parcerias nacionais e internacionais com diversos setores do mercado consumidor.

A pesquisa realizada com jovens negros/as ingressantes através de cotas raciais nos anos de 2003 e 2004 priorizou traçar o perfil destes jovens investigando suas percepções a respeito do sucesso e do prestígio relacionados à carreira e as motivações que os/as levaram a realizar a escolha pelo curso de desenho industrial.

Os/as jovens revelam através de depoimentos o que pensam a respeito da lei, suas experiências acadêmicas e pessoais ao longo destes dois anos e as estratégias utilizadas para a garantia

da permanência na universidade pública. Além disso, propôs-se investigar as repercussões decorrentes de sua entrada na universidade em suas vidas, delineando expectativas e construção de projetos de futuro.

O COMEÇO DA EXPERIÊNCIA: HISTÓRICO DAS LEIS

A entrada por cotas dos/as primeiros/as alunos/as na UERJ e na UENF, em 2003, representa uma inovação na forma de acesso à universidade se comparada com o que até então apresentava-se como universal em relação à forma de entrada no ensino superior e a ações concretas com alvo na redução das desigualdades raciais observadas no território escolar.

Segundo Santos (2003), aparentemente, instalou-se na sociedade certa “indiferença moral” em relação ao destino social dos indivíduos negros, na medida em que, embora inúmeros estudos (Jaccoud, 2001; Queiroz, 2002; Teixeira, 2003; Petruccelli, 2004) atestem a desigualdade numérica entre negros e brancos no ensino superior, não se verifica mobilização por parte dos cidadãos brasileiros no sentido de exigir o cumprimento integral da Constituição Federal que assegura tratamento igualitário a todos os cidadãos e assim reverter o quadro adverso que se apresenta para a população negra.

Cabe esclarecer que cota fixa se configura como outra técnica de implementação de ações afirmativas. Nesta modalidade, garante-se antecipadamente um determinado número de vagas num processo seletivo, para membros pertencentes ao grupo contemplado por esse tipo de ação afirmativa.

A interpretação da lei, no momento de sua implementação em 2003, gerou inúmeras discussões uma vez que, a princípio, entendeu-se que eram leis que se justapunham, ou seja, 40% para negros e pardos⁴ mais 50% de alunos oriundos de escola pública e mais 5% de deficientes e pertencentes a outras minorias étnicas, perfazendo um total de 95% de cotas.

Posteriormente, entendeu-se que as cotas reservadas para cada modalidade seriam sobrepostas. Assim sendo, o procedimento utilizado para a aplicação da lei consistiu em primeiramente preencher – se o percentual de 50% pelos candidatos oriundos da escola pública para verificar-se em seguida, se dentre os alunos aprovados neste percentual havia algum candidato/a que se autodeclarara negro/a ou pardo/a para que fosse, então, preenchida a segunda cota – 40% para negros e pardos. Havendo o preenchimento da cota racial, um percentual incidiria sobre o outro.

Entretanto, o que de fato ocorreu neste ano, foi que dentre os/as candidatos/as aprovados/as pelas cotas destinadas à escola pública, não havia em parte dos cursos, entre eles o de desenho industrial, o percentual esperado de candidatos/as autodeclarados negros e pardos. Esta situação fez com que se buscassem candidatos auto – declarados como tais, no vestibular estadual, fazendo com que em alguns cursos o percentual de cotistas fosse acrescido para a composição das vagas previstas pela legislação.

A aplicação da lei foi rejeitada de pronto pela sociedade e por setores no interior da própria universidade, o que determinou novas discussões e mudanças na regulamentação do vestibular seguinte no ano de 2004.

Nesta nova lei, observa-se além da redução do percentual destinado a cada grupo, no caso dos pretos e pardos de 40% para 20%, a inclusão da classificação *carente*⁵, recomendando o uso de critério estipulado pela universidade e a utilização de indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos e oficiais, devendo o/a candidato/a comprovar renda mensal bruta domiciliar *per capita* inferior a R\$ 300,00. Também determinava que no ato da inscrição o/a candidato/a optasse por qual categoria de cota iria concorrer.

Quanto à permanência, a Lei 3.708/01 previa a criação do Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negras e Pardas, que teria como atribuições reunir dados para o acompanhamento do perfil e desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos, propor medidas para o estímulo

da aplicação do sistema de cotas e aprimorar a legislação, embora não previsse o respaldo financeiro para a realização das possíveis propostas.

A ressalva de “*sem aumento de despesa*”⁶ no texto da lei provoca estranheza na medida em que, com atribuições desta magnitude, o não recebimento de recursos torna a execução das tarefas do Conselho inviável. Posteriormente, realizaram-se mudanças na legislação, acenando com a possibilidade de abertura de créditos suplementares para cobrir as despesas necessárias à manutenção do programa. Mais tarde, no decorrer da pesquisa, a ausência de verbas e as dificuldades na liberação dos fomentos para a manutenção de programas de bolsas e acompanhamento revelou-se como um dos fatores de profunda preocupação entre os entrevistados/as.

Ao ampliar as possibilidades reais de acesso à universidade pública em benefício dos/as jovens negros/as, a medida propôs um novo pacto social entre os que sempre usufruíram deste direito, questionando a situação privilegiada da população branca numa nítida proposta de redistribuição de bens, direitos e recursos públicos.

Constata-se que as cotas são hoje uma realidade nacional. Desde a promulgação da lei na UERJ e UENF, em torno de 35 universidades adotaram através de seus Conselhos Universitários programas de acesso e permanência de estudantes negros em seus cursos.

Atualmente, a demanda por estudos que analisem estas experiências se faz presente em todos as carreiras no intuito de aperfeiçoar experiências, empreender novas lutas inserindo novos itens na agenda dos movimentos sociais e das universidades.

O CAMPO DO DESENHO INDUSTRIAL

O design é um ramo de atividade amplo, que contempla uma série de especializações: o design de produtos, a programação visual, o design de moda e jóias, o design de interiores, e com a

modernização das tecnologias, o uso de computadores e a robótica, o design gráfico.

A atividade do design extrapola a expressão cultural e a lógica imposta pelo mercado produtivo, pois desencadeia transformações nos sentidos, formas, concepções e padrão estético da sociedade.

As primeiras iniciativas de formalização do ensino de design no Brasil datam da década de 50, aninhadas pela política de modernização do Estado, durante o governo Juscelino Kubitschek. Ao adotar como plataforma uma política – desenvolvimentista, o então presidente deu ênfase ao desenvolvimento da indústria nacional e à formação de pessoal especializado, sendo este período melhor caracterizado pelo slogan “50 anos em 5”.

Neste período, o projeto governamental para o desenvolvimento da indústria tinha entre seus fundamentos o ingresso de capital estrangeiro e a importação de tecnologias. Para o aumento de produtividade e da qualidade, o Estado incentivaria o aperfeiçoamento tecnológico utilizando como instrumentos para o alcance deste fim, o sistema educacional e os centros de pesquisa, o que resultaria na formação de quadros para atender às necessidades do mercado.

A criação em 1962 da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro como escola autônoma e do primeiro curso de graduação em desenho industrial constitui-se como um marco na estruturação da carreira. Somente na década de 70 foi incorporada à UERJ e possui, desde sua fundação, grande prestígio abrigando em seus quadros docentes que constituem-se como referências no campo do design.

Segundo a definição da *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID – Conselho Internacional das Sociedades de Desenho Industrial) o design industrial é uma atividade criativa cujo objetivo é determinar as propriedades formais – características exteriores, relações estruturais e relações funcionais – que fazem dos objetos produzidos industrialmente uma unidade coerente da perspectiva do produtor e do consumidor.

Algumas questões, como os aspectos culturais que dizem respeito ao comportamento humano, os aspectos semiológicos, semânticos e psicofisiológicos (cognitivos, psicológicos e subjetivos) presentes no contexto atual, complexificam o entendimento da profissão e o que diz respeito à concepção de produtos e sua produção, aproximando a atividade do design neste final de século das ciências sociais, da sociologia, da antropologia e da filosofia, numa antecipação das necessidades reais dos usuários do futuro.

Os produtos da atividade técnica humana devem ser compreendidos como relacionados à cultura, como produtos da cultura material⁷, uma vez que estabelecem dialeticamente nexos com a sociedade, a qual, por sua vez, se torna inteligível através de sua existência. Os produtos traduzem comportamentos, visões de mundo, valores estéticos e estágios tecnológicos que nos possibilitam uma leitura das culturas em que estão inseridos.

O/A designer age na instância da atribuição de significados aos artefatos e imagens. Em seu processo criativo agrega significados aos artefatos e imagens que concebe que extrapolam a funcionalidade dos produtos. Neles, estão embutidos concepções e valores resultantes da leitura do/a designer sobre a cultura e a sociedade a que pertence. Suas identidades determinam as escolhas feitas por constituição, materiais, cores, texturas, processos de fabricação, tecnologia, funcionalidade, os modos de uso, os valores estéticos percebidos sensorialmente e interpretados segundo juízo de gosto ou de padrões vigentes.

Os produtos assumem, portanto, significados enquanto signos de uma gramática visual culturalmente estabelecida, ou seja, constituem-se em significados ideológicos.

Exemplificando os significados ideológicos presentes nos produtos e analisando-os mais detidamente, pode-se citar como exemplo a boneca Barbie, criada em 1958, que traduz o *way of life* americano: magra, loura e cercada de diversos acessórios como jóias, vestidos, cosméticos, namorado, academia de ginástica, carro,

entre outros, que induzem à representação de um estilo de vida ideal, voltado ao consumo.

O produto tornou-se, portanto, o símbolo de um código de informações bem definido que desconhece o tempo, as fronteiras, os grupos raciais e as diferenças culturais. É em sua essência a amostra de um modo de vida universal, que, subjetivamente, durante anos, foi incorporado por crianças que passaram a identificar-se numa tentativa de reprodução de um modelo.

O outro extremo do conteúdo ideológico, pode ser exemplificado pela ausência absoluta na mesma época e durante décadas posteriores, de modelos e produtos que representem outros segmentos raciais em nossa sociedade, como o segmento negro, que, por não possuir legitimação de mercado seja em função do grande número de negros pertencentes às classes populares sem possibilidades de consumo, seja em função da não valorização dos negros em nossa sociedade como consequência da atuação do racismo, não dispunha de produtos que gerassem identificação, no sentido da representação social.

O/A designer tem, enfim, através de sua atividade, a possibilidade de abordar em seu projeto a dimensão sociocultural, através do estudo dos aspectos comportamentais que envolvem as relações entre o ser humano e o artefato, percebendo as intencionalidades presentes, os silêncios e as demandas dos grupos específicos ou da própria sociedade.

Esta forma de entender o design modifica o quadro de referência com relação à responsabilidade do profissional frente à sociedade e à sua cultura material. E mais significativamente pode representar como hipótese a possibilidade de modificar práticas e símbolos criados em décadas anteriores, revelando uma postura que priorize a diversidade e considere os significados contidos nas entrelinhas da criação de produtos, como reflexo da sociedade.

A entrada dos/as jovens negros/as oriundos de diversas faixas sociais no curso de desenho industrial da ESDI poderá representar, portanto, uma possível transformação processual do campo do

design gerando uma revolução nos formatos de produção e uma lógica diferenciada no atendimento das necessidades dos diferentes públicos e segmentos no mercado, pois além do talento pessoal trazem dentro de si o acúmulo de experiências e visões, produtos de seu pertencimento social e racial.

JOVENS NEGROS/AS NA ESDI: GEOGRAFIA DE UM TERRITÓRIO EM TRANSIÇÃO

O *campus* da ESDI localiza-se na rua Evaristo da Veiga, no coração da Lapa, Rio de Janeiro. É formado por um simpático conjunto de prédios, dispostos em torno de um corredor central, onde estão localizadas as várias oficinas e salas de aula.

Os/As alunos/as circulam pelo *campus* e freqüentam as várias salas e oficinas, concentrando-se, nas horas vagas, em torno da cantina na parte central do *campus*. Os/As jovens reúnem-se e desenvolvem inúmeras atividades como muitos estudantes em todas as universidades do Brasil. Aparentemente a arquitetura do *campus* e a estruturação do curso em horário integral favorecem a proximidade dos alunos e sua integração.

Observa-se que estão ali representadas várias juventudes com diferentes estilos e formas de ser jovem. A análise do *campus*, a observação das expressões e formas como constroem estilos, os significados que lhes atribuem, assim como as experiências coletivas dos estudantes da ESDI, revelam que, em andamento, existem diferentes construções do modo de ser jovem e muitas juventudes coexistem neste mesmo espaço.

Considerando os estudos de Dayrell (2003) que afirma que, baseados em seu cotidiano, os jovens constroem modos de ser jovens em função de sua sociabilidade. Desta forma, constata-se que os/as jovens estudantes pertencentes às turmas com entrada em 2003 e em 2004 na ESDI possuem diferentes histórias e interpretações de mundo que dão sentido às suas relações com os outros e as posições que ocupam, sem no entanto desconsiderar sua própria

história e singularidade, produzindo uma ação que interfere também nas relações sociais nas quais se inserem.

O contato com a universidade ocorreu durante o ano de 2003/2004, e durante dois meses em 2005 o trabalho de campo foi realizado consistindo na aplicação de questionário socioeconômico nas duas turmas de 2003 e 2004 (3^a e 2^a anos) com alunos/as cotistas e não cotistas. A partir desta primeira etapa, organizou-se uma rede de possíveis entrevistados, onde um estudante cotista indicava outro estudante, ou então, com ofertas voluntárias para participação na pesquisa.

Do universo de 51 alunos matriculados nas turmas, foram respondidos e tabulados 32 questionários e entrevistados 13 jovens ingressantes pelas cotas raciais. O grupo possui equiparação entre os gêneros e racialmente, neste universo, verifica-se equilíbrio entre os/as estudantes sendo 15 brancos, 12 pretos e pardos e quatro amarelos, sendo um não declarado.

Os/As jovens possuíam média de idade entre 19 e 20 anos tendo ingressado na universidade por volta dos 18 anos. Não apresentam, portanto, distorção entre série/idade o que diverge do resultado de algumas pesquisas que tratam da escolaridade do segmento negro no país.

Os/As jovens, de maneira geral, apresentam uma trajetória escolar de sucesso. Não apresentam reprovações durante as séries do ensino fundamental e do ensino médio e não há ocorrência de interrupções em sua escolaridade, evasão ou mesmo reingresso no ensino médio ou no ensino noturno.

Grande parte dos/as estudantes cursou o ensino médio no turno diurno e em escolas públicas consideradas de excelência como CAP UERJ, CAP UFRJ, CEFET, FAETEC e Pedro II. Dos alunos entrevistados, apenas um da turma de 2004 citou sua origem numa escola pública estadual no município de Nova Iguaçu.

Em relação à entrada na universidade pública, os dados da pesquisa aproximam-se dos índices revelados nos estudos de

Queiroz (2002), que apontam para a presença de estudantes negros oriundos da escola pública nas universidades públicas, o que reforça, segundo a autora, “a importância da escola pública para a população negra e a urgência de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do sistema público de ensino” .

Estas informações demonstram que os/as estudantes negros/as da ESDI, mesmo os/as pertencentes a estratos sociais mais baixos, prosseguiram em sua escolaridade ultrapassando, muitas vezes com dificuldade, os fatores provenientes das suas histórias pessoais ou de seu grupo, transformando a si próprios e também as suas posições.

Neste sentido, a hipótese que circulou na mídia e verificada nos argumentos contrários às cotas raciais de que os estudantes apresentariam uma escolaridade permeada de dificuldades caracterizada por diversas interrupções, não se confirma.

Os/As estudantes reconhecem suas dificuldades acadêmicas e fazem críticas severas em relação à estrutura da escola pública e ao currículo do ensino médio tanto nas áreas mais práticas como desenho, matemática e geometria como na inclusão nos currículos, de disciplinas que envolvam algum tipo de repertório cultural, como arte, sociologia ou filosofia, agora reincorporadas ao currículo do ensino médio.

Outra reflexão possível e bastante impactante é que os/as alunos que sonharam como possível à chegada à universidade pública em um curso considerado socialmente como de prestígio, são os/as que poderíamos chamar de “*elite*” da escola pública, pois em função de seu rendimento e trajetória escolar, para eles ainda é possível ousar a chegada ao ensino superior público.

Para outros com escolaridade interrompida e que vivenciam tantas outras situações escolares adversas, a progressão até a universidade torna-se um projeto inalcançável, o que significa dizer que, embora o número de acesso à escolaridade básica tenha aumentado nos últimos anos, engrossando a demanda para o ensino médio e superior, o sucesso na chegada à universidade é pontuado por questões outras que não se restringem somente à entrada na escola pública.

EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

Quanto ao conceito de trajetória, Teixeira (2003) nos alerta recorrendo a Bourdieu (1986) que a noção de trajetória deve ser construída pelo pesquisador “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou mesmo um grupo) num espaço, ele mesmo em devenir e submetido a incessantes transformações”.

Neste sentido, o sucesso na trajetória escolar dos/as jovens da ESDI pode estar também associado à escolaridade dos pais dos estudantes.

Os dados dos questionários revelam que os pais dos/as alunos/as nas duas turmas possuem, em sua grande maioria, nível superior e médio observando-se níveis mais baixos de escolaridade na turma de 2004, possivelmente, em função do pertencimento social.

Os dados sugerem que estes estudantes já possuiriam em suas próprias famílias referências de outros membros que cursaram a graduação e, sendo assim, buscariam igualar ou superar o nível de escolaridade em relação a seus pais e familiares, o que então não representaria uma surpresa para estas famílias, provocando pouco impacto no núcleo familiar, salvo os que declaram já ultrapassar seus pais e núcleo familiar no tocante à escolaridade.

Para os/as estudantes de 2003, aparentemente, não houve alteração em relação ao *status* pessoal e por isso, é comum associarem sucesso à conclusão do curso.

“Eu acho que mais importante do que entrar é você concluir, se você pode se vangloriar de alguma coisa é quando você conclui, é a faculdade” (Aluno da Turma 2003).

Porém, para os/as estudantes de 2004, a entrada na universidade pública representa o sucesso e uma possibilidade concreta de mobilidade social.

“O que me motivou foi uma questão de necessidade porque assim, aqui no Brasil, o filho de pobre e negro é condicionado pra

ser empregado e, sei lá, eu sempre fui uma pessoa que enxerguei um pouco mais além, do que aqueles que me cercam, eu achava que não era certo assim” (Aluno da Turma 2004).

A fala de outro estudante reforça a necessidade da certificação, uma das exigências de nossos tempos, necessária à mobilidade social, o que determinaria uma mudança de postura em relação ao investimento no curso e retorno possíveis.

“Realmente é verdade se você pega um aluno de uma faculdade pública e compara com uma Estácio, um que faz DEIN na Estácio e outro que faz na UERJ então essa comparação vai mexer com as pessoas. É fazer um curso superior você já é visto tipo esse garoto tem cabeça, quer ser alguém na vida, quer ter um curso superior pra ser alguém maior” (Aluno da Turma 2004).

CARREIRA, SUCESSO E PRESTÍGIO

Os/As estudantes das turmas demonstram motivações diferentes ao falarem da escolha pela carreira de design.

De modo geral o ingresso na universidade representa, acima de tudo, a estratégia para uma outra posição a ser construída socialmente. Esta motivação, como já dito, é mais acentuada nos estudantes que ingressaram em 2004.

Outra observação a ser feita é a de que as escolhas, independentemente da motivação que as provocaram, revelam que a opção pelo design desloca-se pela tênue linha em que caminha o campo: arte e mercado produtivo.

A definição de prestígio encontrada no Dicionário Aurélio diz que se trata da “superioridade pessoal baseada no bom êxito individual em qualquer setor da atividade, e que é admitida pela maioria de um dado meio social”.

Pode-se, então, apreender que a classificação de prestígio atribuída às carreiras ou aos profissionais que a compõem é mediada pelo grupo em que estão inseridos e hierarquizam-se de acordo com

critérios estabelecidos como de maior ou menor valor pelos seus integrantes.

Esta consideração revela que os diferentes campos passíveis de tornarem-se escolhas por parte dos/as estudantes, apesar de possuírem regras próprias e autônomas, guardam relativa semelhança no que diz respeito ao prestígio ou ausência dele, na sociedade.

Cabe pensar igualmente na mutabilidade da percepção de prestígio em relação a algumas carreiras, antes valorizadas e agora em função de diferentes contextos, colocadas como inviáveis para estes estudantes.

Em pesquisa realizada por Queiroz (2002), tomou-se como referência, com o objetivo de mensurar o prestígio dos cursos superiores, uma outra pesquisa realizada sobre o valor das profissões na região metropolitana de Salvador, contendo informações coletadas junto a empresas de RH do estado da Bahia.

Embora a autora não faça menção aos critérios utilizados pela pesquisa para estabelecer esta mensuração, chegou-se, por fim, a uma classificação que estabelecia uma escala das carreiras em relação ao prestígio contendo cinco posições: Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo e Baixo.

Esta classificação coincide de certo modo com as respostas apuradas junto aos estudantes do curso de desenho industrial da ESDI. As carreiras consideradas de Alto prestígio não sofreram modificação, estando entre elas: medicina, direito, odontologia. As carreiras consideradas de Baixo prestígio são as relacionadas às licenciaturas. Na referida classificação citada por Queiroz, no entanto, o curso de desenho industrial encontra-se posicionado no nível Médio.

Em função das novas tecnologias e considerando o mercado propício ao design atualmente, em especial no eixo Rio-São Paulo, além da projeção que a ESDI vem ganhando no país e no exterior, pode-se supor que este nível de classificação apresentado na pesquisa realizada por Queiroz (2002), não esteja mais compatível com o contexto atual e regional.

Um dos alunos entrevistados registra em seu depoimento a importância que percebe em estudar na ESDI e dá uma visão da boa receptividade da instituição no campo durante sua participação em um encontro de estudantes de design, o que confirma a hipótese de mudança de percepção de prestígio em relação à carreira.

“(...) a ESDI é um nome forte aqui no Brasil, até porque a ESDI é a maior escola de desenho industrial na América Latina. É pública, tem alguns problemas, mas isso não diminuiu o prestígio tanto que teve uma viagem que eu fiz o ENEDesign que os alunos das outras faculdades ficavam perguntando “Quem é da ESDI aqui, quem é da ESDI?”, eles queriam saber, sabe? É muito diferente isso” (Aluno da Turma 2004).

Os/As estudantes revelam que o prestígio da carreira coloca-se como um fator de peso em suas escolhas. Revelam ainda que, de fato, apesar de estarem satisfeitos com o curso e otimistas frente às possibilidades em relação ao mercado de trabalho, algumas carreiras mostram-se desanimadoras, em especial as licenciaturas e o mestrado, no tocante a uma projeção social e um retorno financeiro, o que confirma as classificações em relação ao baixo prestígio das carreiras reveladas na pesquisa mencionada.

Neste sentido, a opção por uma carreira que alia criação, prestígio, oportunidades de trabalho e retorno financeiro em diferentes frentes parece ser determinante nas opções feitas pelos/as jovens.

Pode-se considerar que para estes/as alunos/as que vivenciaram em sua escolaridade básica e vivenciam a experiência de serem jovens negros em uma sociedade que discrimina pela cor da pele, a implementação da modalidade de cotas no acesso à universidade pública tenha ampliado a noção de suas possibilidades, uma vez que a barreira do acesso e a exclusão tida por muitos como certa ao ensino superior, ao ser vencida, atue como um movimento real de transformação de condições objetivas, antes impensáveis, em esperanças subjetivas.

OS DILEMAS DA PERMANÊNCIA

Os pais dos alunos, mesmo apresentando a graduação ou níveis de pós-graduação em alguns casos, são trabalhadores pertencentes às camadas média e média baixa da sociedade. Observa-se também a presença de famílias matrifocais, possuidoras de uma única provedora, o que, em parte, explicaria a inserção dos alunos da turma de 2004, no critério socioeconômico, revelando um empobrecimento da sociedade e dos trabalhadores.

Na turma de 2003 os alunos declaram uma renda familiar acima de três mil reais. Já os alunos da turma de 2004 concentram-se nas faixas de renda de R\$ 900,00 a R\$ 3.000,00.

O curso de desenho industrial é um curso muito custoso. São exigidos materiais diferenciados para a confecção dos protótipos e uso de diferentes papéis e produtos a serem fabricados.

A criação de programas que garantam o desempenho dos/as estudantes durante toda a graduação, bem como sua posterior participação em cursos, congressos e programas de pós-graduação, se faz urgente. São unânimes em apontar esta como a maior dificuldade enfrentada por eles no curso.

“No curso, negativo é que você gasta muito... realmente é um custo bem elevado para se manter na faculdade. Mesmo com bolsa seu bolso ainda pesa” (Aluno da Turma 2003).

“O curso é muito puxado e estressante. Por não ter muitas vezes dinheiro para fazer um trabalho bom, o trabalho não fica satisfatório, o que torna tudo muito frustrante” (Aluna da Turma 2004).

Durante as entrevistas 100% dos/as alunos/as manifestaram a dificuldade na compra dos materiais para o desenvolvimento do curso e execução dos trabalhos como um fator de entrave na execução dos mesmos. Os/As estudantes declararam um gasto com transporte e alimentação em torno de R\$ 300,00, o que

contabilizaria o valor de R\$ 2.400,00/ ano, considerando oito meses de aulas. Nesta quantia não estão computados os gastos com materiais para as aulas e a execução dos trabalhos.

“(...) é mesmo a questão do custo, o material aqui é muito caro e você não pode ter tudo o que os professores exigem e querem, aí é complicado. Você tem vontade de render mais e só não vai render porque você não tem como fazer” (Aluno da Turma 2003).

Para a sobrevivência no curso, criam estratégias através de uma rede solidária. Lançam mão da ajuda de alguns familiares e dos próprios alunos da universidade. Alguns relatam o uso de cartões de crédito como estratégia para permanecer no curso o que demonstra a persistência no projeto de realização de um curso universitário.

“... E a gente vai tapeando! (risos) Com a bolsa pude acertar algumas contas minhas aqui dentro, com o pessoal que me emprestava dinheiro pros materiais, mas mesmo assim não dá!” (Aluna da Turma 2003).

Nas falas dos/as alunos/as destaca-se o uso de expressões que apontam para uma adaptação à realidade em que se encontram. Têm consciência que vão “burlando e tapeando” as dificuldades, contando com o apoio de suas famílias e de seus amigos/as, numa rede de solidariedade formada no interior do curso e com isso desviam do que representaria o abandono de um projeto futuro.

O conceito de rede surge numa tentativa de explicar as novas formas de relacionamentos sociais em sociedades complexas. No caso dos alunos da ESDI, as redes atravessam os campos sociais, realizando a ligação entre eles: relações de amizade, parentesco, considerando-as como sistemas abertos, como nos elucida Teixeira (2003). De certa forma, estas redes de solidariedade formadas a partir da entrada no curso, poderiam ser caracterizadas pela persistência no projeto de realização de um curso universitário.

Em função das dificuldades vivenciadas para permanecer no curso têm uma opinião sobre a UERJ muito negativa. Os alunos são unânimes em realizar críticas quanto à liberação de bolsas pela universidade, o tempo de duração das mesmas e o atendimento de suas necessidades.

Vêm a ESDI como uma instituição à parte da UERJ. Não a percebem como inclusa na instituição no sentido mais amplo da universidade. Apontam nos depoimentos as dificuldades em relação ao programa de apoio ao estudante, criado pela universidade.

“(...) De uma certa forma aqui é bem diferente da UERJ, porque aqui é um lugar à parte, diferente do Maracanã, é um lugar muito à parte. Eu acho isso negativo: é assim você tá dentro de uma coisa que você acredita que seja valorizada na universidade e você vê que eles deixam a ESDI meio de lado, faz você não se sentir dentro da universidade, aqui a gente não se sente dentro da universidade, a gente é da ESDI, tem gente que sente vergonha de falar que tá na UERJ, como eu também não falo, falo que estudo na ESDI e quando falam “Ah, o que é ESDI?”, aí eu falo que é da UERJ (Aluno da Turma de 2003).

Em relação às atividades realizadas no *campus* Maracanã os/as jovens questionam sua eficácia e oferta considerando a realidade dos alunos da ESDI, que possuem durante o primeiro e segundo anos o horário integral de aulas, moram distantes do *campus* Maracanã, distância média de 1h a 1h e 30min, o que representaria um custo adicional para a passagem e outros gastos.

MODOS DE ESTAR NA ESDI: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS

Comparando-se a argumentação utilizada contrária às cotas e o depoimento dos alunos do curso, verifica-se que os argumentos utilizados pelo senso comum foram incorporados, à época, pelos próprios estudantes em suas opiniões a respeito da implementação da lei.

Os/As jovens pesquisados, no princípio, mostravam-se contrários à implementação da medida, fazendo uso do discurso de valorização do mérito, sustentando a defesa de ações universalistas e discutindo a justiça contida ou não na aplicabilidade da medida.

Estas opiniões demonstram que os/as estudantes não possuíam aprofundamento teórico ou acúmulo de discussões que embasassem suas reflexões sobre o tema, recorrendo a argumentos utilizados pela sociedade.

Contraditoriamente, reconhecem em seus depoimentos a importância de se democratizar o acesso ao ensino superior, afirmando que é preciso alguma medida que proporcione igualdade. Entretanto, os estudantes mostram-se, em alguns casos, desfavoráveis à implementação da mesma, propondo medidas universalistas.

Ao serem perguntados a respeito da convivência e das opiniões atuais a respeito da entrada de alunos/as através de cotas para negros e pardos, revelam que houve mudança de opinião, uma vez que reconhecem em suas respostas o talento dos alunos cotistas, a convivência com os mesmos e a abertura de visões e experiências proporcionadas a partir da entrada destes estudantes, considerando este convívio como enriquecedor e produtivo.

Embora programas na mídia, projetos e outros formatos de movimentos e grupos sociais, como por exemplo os coletivos de alunos negros se façam presentes no *campus* Maracanã, o *campus* da ESDI, mais afastado do *campus* principal da universidade, não é atingido por estas discussões, dificultando a possibilidade de uma formação política que qualifique seus discursos em relação à medida e à política implementada, fazendo-os/as refletir simultaneamente sobre sua compreensão a respeito de seu pertencimento racial.

Não se promoveu na ESDI um debate amplo sobre a medida e as opiniões foram construídas de maneira informal, entre os/as próprios alunos/as. A estratégia da universidade de não identificação dos “alunos cotistas” – como se referem os/as próprios/as alunos/

as na pesquisa – pretendia garantir a não visibilidade deste/a aluno/a, preservando-o/a de possíveis situações discriminatórias e assegurando o direito de ser reconhecido/a como aluno/a da UERJ, independente de sua forma de acesso, seja pela modalidade de cotas para estudantes da escola pública seja pela modalidade de cotas para estudantes negros e pardos, como descrito no texto das leis.

No entanto, no caso dos/as entrevistados/as, os/as alunos/as são identificáveis através de sua cor e por isso passíveis de situações discriminatórias que, embora mais ou menos explícitas, refletem o ideário social brasileiro e este reconhecimento não deixou de ocorrer apesar da estratégia adotada pela universidade.

Ou seja, o fato de não se ter falado sobre o assunto não garantiu que o mesmo não fosse discutido e que posicionamentos fossem revelados.

Oportunizar um debate mais amplo dentro da própria instituição, voltado para a discussão, hipoteticamente contribuiria para a desconstrução de algumas idéias e possivelmente facilitaria a abertura de um canal para a troca de informações a respeito do tema, qualificando em mais um aspecto a permanência destes/as alunos/as.

A turma de 2003, por ter sido a primeira, revela ter sido a que sofreu maior impacto, sob o ponto de vista de reações contrárias à medida, tanto por parte dos professores, como pela curiosidade que provocava, exemplificada na pesquisa, pelo trote narrado por um dos estudantes que afirma:

“nunca vi tanta gente na ESDI, nem nas festas!” (Aluno da Turma 2003).

Aparentemente, a turma de 2004 contou com uma aceitação maior. Esta aceitação pode ser entendida por ser a segunda turma a participar do exame vestibular com a modalidade de cotas em vigor ou então por ser esta a turma que atendia ao critério socioeconômico, modificado na forma de acesso.

Esta turma corresponde às concepções que tentam desconsiderar a questão racial como fator preponderante de desigualdade na sociedade e centralizam a discussão no argumento socioeconômico, que defende que criar medidas que contemplem as camadas menos favorecidas da sociedade seria a estratégia política eficaz no combate à desproporcionalidade de negros no ensino superior e em outras áreas, uma vez que um grande contingente de negros estão concentrados nestas faixas econômicas.

Em relação a esta concepção, é possível afirmar que a categorização econômica e a situação racial dos indivíduos caminham de forma autônoma, pois os estudantes de 2003, embora tendo freqüentado escolas públicas consideradas de excelência e pertencerem a estratos mais elevados da sociedade, declaram, ainda assim, terem a percepção de que sofreram algum tipo de reação contrária a seu ingresso.

Os/As alunos/as sabem apontar cada um dos/as cotistas/as e revelam que, por estratégias próprias, encontraram formas de falar e se posicionar quanto à sua entrada, seja em conversas informais, seja ao lidarem com as dificuldades inerentes à execução das tarefas no curso, ou então, ironizando as situações vividas a cada dia no curso, referindo-se a si próprios como “Nós, os cotistas!” numa visível confirmação do espaço que atualmente ocupam.

Aparentemente um novo patamar na relação “reconhecer-se e ser reconhecido” se estabelece a partir da entrada destes/as estudantes/as na universidade pública, pois vislumbram uma infinidade de possibilidades anteriormente inimagináveis. É possível identificar nestes/as jovens a construção de projetos em ascensão, pois ao cursarem um curso reconhecido como de “prestígio” expresso pela relação de concorrência em seu acesso, percebem como reais as possibilidades de materialização de suas perspectivas.

A entrada na universidade trouxe-lhes visibilidade. Muitos falam de seu sentimento de valor, de “ganhar”, demonstrando que sua entrada serviu-lhes para adquirir acima de tudo respeito-

bilidade em diferentes situações, não só frente a seu núcleo familiar, no tocante aos conflitos juvenis, como também em um aspecto social mais amplo, como nas “duras” policiais e na relação com outros grupos.

“Porque é assim, é questão do que você parece pras pessoas, imagina: tô indo pra faculdade, ainda mais eu, negro, com dread. As pessoas falam que eu não me encaixo no biótipo de estudante de faculdade. Eu vejo assim, já aconteceu, que quando eu tô atrasado, entro na van de bermuda, camiseta, mochila na mão. Eu saco. Já vi gente voltar. Outra coisa. Dura de policial. Caraca! Uma vez eu tava voltando pra casa e, graças a Deus, até agora eu não peguei nenhum policial estúpido, que abusasse da autoridade pra cima de mim, mas nessa vez o policial chegou assim ‘Pô, posso ver seus documentos?’ Aí eu peguei, mostrei a carteira assim e ele folheando, pegou e viu que eu era estudante da Uerj e falou: ‘Pô, você é universitário? Legal, pode ir’. É uma questão de respeito, as pessoas começam mais a acreditar no teu potencial e a acreditar que você é..., as pessoas começam a parar de te julgar pra menos. Dizem agora lá no meu prédio, ‘o cara sempre foi cabeçudo, vai se formar’. E eu quero fazer outra faculdade ainda” (Aluno da Turma 2003).

Este olhar que o outro lhes dá, avança para um outro patamar de olhar, uma vez que é o olhar do outro que nos legitima, é nele que nos vemos e apreendemos o que somos, na forma como somos vistos.

Detecta-se na fala de alguns estudantes, como observado no depoimento acima, a presença de um projeto de futuro.

Alguns jovens manifestam o desejo de continuar seus estudos ampliando-os em cursos de mestrado e doutorado e falam de suas expectativas em relação à carreira, tecendo comentários que tangenciam as discussões em torno do campo do design atual

Neste sentido, a contribuição de Bourdieu (*apud* Nogueira, 2003) nos auxilia a compreender os processos de deslizamento entre os grupos e a construção de uma nova escala de valores e desejos entre os alunos, no que chama de processos de reconversão

– transformação de patrimônios, neste caso, o capital cultural como forma de adaptação a uma nova conjuntura.

Possivelmente o contato com a prática do design e as propostas que envolvem alianças com empresas e vínculos com profissionais conceituados da área contribui para o amadurecimento e elaboração de um plano estratégico para suas vidas futuras a partir de trocas intergeracionais, que não necessariamente envolvem o trabalho específico na carreira.

MUDANÇAS EM ANDAMENTO NO INTERIOR DO CURSO

Niemeyer (1999) sugere em artigo escrito para a *Revista Designe*, nº 1, três aspectos principais para uma reformulação necessária nos currículos dos cursos de design: 1. prover a base teórica para a atuação profissional transformadora; 2. fornecer elementos para uma crítica da atividade profissional; 3. ensejar a experimentação e incentivar a pesquisa.

Aparentemente, a ESDI vem caminhando neste sentido como sintetiza um dos alunos da turma de 2003. Em sua visão, há em curso um processo de regeneração acontecendo na ESDI, em função do que chama de “novos ares”, passível de observação na atitude e comportamento de professores e nas intervenções feitas pelos alunos da turma.

“Essa regeneração está acontecendo. É uma questão de sangue novo, de gás, de renovação. Eu acho que é uma ‘tropicalização do design’. Isso das cotas trouxe elementos diferenciados, porque tem um caldeirão de misturas. A gente tem uma matéria no segundo ano onde tinha que fazer uma intervenção na arquitetura do espaço. O professor faz umas duas ou três propostas parecidas durante o curso. Na nossa turma uns alunos fizeram um barraco no meio da vila. Pegaram umas coisas da oficina, mas não fizeram um barraco qualquer, fizeram uma coisa muito inteligente e crítica que é ‘Caramba, se tivesse tanta madeira encostada em outro canto da cidade, virava barraco!’ Tinha um barbantino pra amarrar o

cachorro, tinha uma lata de lixo que eles tocaram fogo e fizeram um barraquinho ali. Eu acho que isso responde bem. Há uma resistência muito grande dos críticos, dos professores porque a escola tem uma linha formalista que foi útil num determinado momento. Mas não é o que se faz hoje, não é o que se vive hoje aqui” (Aluno da Turma 2003).

A entrada de novos atores no que foi chamado por um dos entrevistados de “caldeirão de misturas” parece acenar com a possibilidade de redimensionamento do consumo do design em relação ao público alvo, numa conjugação preço e qualidade.

“Acho que o desenho industrial hoje é muito voltado para pessoas de alto nível financeiro. Por exemplo, o cara que faz móvel pra gente com dinheiro. E não é que ninguém faça produtos para camadas mais pobres. A gente tem que procurar combinar as duas coisas. Não quer dizer que popular seja horrível não é... acho isso meio errado. Dá para conciliar design com qualidade e ser popular” (Aluno da Turma 2003).

Um outro aluno da turma de 2003 expôs o trabalho apresentado em uma disciplina regular na época em que se desenvolveu a pesquisa e que traduz as mudanças percebidas e sofridas por todos os envolvidos por este novo tempo inaugurado pelas cotas na ESDI.

A gravura apresentava a fotografia do comediante Antônio Carlos “Mussum”, ao centro, sendo utilizada como o ponto no símbolo ortográfico de exclamação. O sorriso que imortalizou o comediante chamava atenção para a frase escrita ao redor do rosto do ator e que de forma provocativa, questionadora e crítica afirmava: “Todo mundo é pretis!”.

A frase escolhida pelo aluno para ilustrar seu trabalho chama atenção em sua afirmação para a questão central, presente nas discussões apaixonadas que se levantam quando se discute a aplicação de cotas voltadas para pretos e pardos: a presença majoritária da população branca no espaço acadêmico.

Ao afirmar, de maneira irônica, a negritude e mestiçagem da população brasileira, a criação do aluno parece brincar com este argumento, que somente é utilizado em momentos de defesa da manutenção dos privilégios, numa constante negação dos espaços restritos às populações negras durante décadas.

Por outro lado, afirma o que hoje é realidade na ESDI e em muitas outras universidades públicas brasileiras, numa confirmação de espaço e de identidade de sua nova realidade: a de que de fato os negros, pelo menos alguns deles, estão hoje na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das novas experiências vivenciadas pelos ingressantes por cotas para negros e pardos na UERJ e demais universidades brasileiras é legitimador de uma realidade que há menos de três anos mostrava-se extremamente adversa para os inúmeros estudantes negros que, fora das universidades, viam seus sonhos e expectativas tornarem-se distantes de suas possibilidades.

Para além da inegável justiça contida na medida, comprovada através da constatação da quantidade incipiente de negros revelada pelos índices nacionais de acesso ao ensino superior, a adoção de ações afirmativas na modalidade de cotas trouxe à tona, no cenário social, a rediscussão das identidades raciais do povo brasileiro e a recolocação da questão racial na agenda nacional, uma vez que, através dela, discute-se a democracia de fato instalada no país.

Observa-se que, antes da medida, a apregoada democracia brasileira encontrava-se apenas sob forma de narrativa, uma vez que embora constatada a desigualdade entre brancos e negros através das inúmeras pesquisas e dados divulgados em décadas anteriores por órgãos oficiais e por estudos acadêmicos, não se pode relacionar nenhuma ação específica e focal, que tornasse prática e concreta a reversão dos processos de exclusão do segmento negro no ensino superior.

Ao propor a autodeclaração de cor como condição para a solicitação de cotas, conclamava os candidatos e a toda à sociedade a perguntar-se: “a qual grupo racial pertencço?”, o que por si só já seria um mérito da medida, uma vez que durante décadas, ao perseguirem o ideal do ego branco, difundido por referências divulgadas na mídia, nas escolas e nos mais diferentes grupos sociais, negros e negras viviam o triste dilema de não aceitarem-se, negando, muitas vezes por defesa, seu pertencimento racial e passando a desejar ser algo que não poderiam, numa rejeição ao corpo negro e em consequência, a suas identidades.

Para além desta primeira reflexão, constata-se que a ação afirmativa atende a uma outra transformação significativa necessária a nossos tempos. Ao retirar da narrativa e explicitar através da prática a presença de “democracias” diferenciadas – entendida como acesso igualitário a direitos – para os grupos brancos e negros, expõe a fragilidade da construção ideológica pautada no mito da democracia racial, da cordialidade entre as raças que sugere que negros e brancos neste país, não são desiguais.

As cotas redimensionam a “luta de classificações” e inauguram uma situação onde ser negro (preto ou pardo), pelo menos no sentido mais particular (UERJ), significa ter direitos e fazer valer o que antes não o era.

A medida propôs um novo pacto social entre os que sempre usufruíram deste direito, ou seja, as elites e os grupos que foram historicamente discriminados numa nítida redistribuição de bens, direitos e recursos públicos. Incide de maneira dura e pontual na grande dificuldade observada na sociedade brasileira em reconhecer os efeitos do racismo sobre a população negra do país, construída sobre uma matriz cultural baseada na inferiorização racial mas que, no entanto, nega a existência da desigualdade provocada por esta concepção.

Provoca-se, portanto, a partir da medida, uma releitura da sociedade brasileira com a presença de novos e importantes atores e de uma conjuntura social que recoloca em cena a situação dos

negros em nosso país, agora sob uma outra perspectiva. Desta forma, posiciona os indivíduos pertencentes ao segmento negro como reais titulares de um direito, ou seja, como sujeitos jurídicos.

A entrada no ensino superior destes estudantes causou na sociedade carioca verdadeira comoção, gerando inúmeras discussões e movimentações contrárias às cotas. Cabe ressaltar que o papel da imprensa foi fundamental para a reafirmação de conceitos amplamente utilizados pelo senso comum, na medida em que não disponibilizava igual espaço para a polarização das opiniões, tanto favoráveis como contrárias, realizando, portanto, uma abordagem parcial sobre o tema.

Embora se colocassem contrários à medida em seu ingresso, observa-se que houve mudança de opinião entre os jovens, produzida a partir do enriquecedor convívio no desenrolar do curso. Ressaltam a ampliação de seus conceitos e o contato com múltiplas realidades e histórias pessoais.

Observa-se que a entrada dos/as alunos/as negros na ESDI representou a introdução de uma nova estética, abrindo outras possibilidades exemplificadas pelos trabalhos desenvolvidos e citados pelos alunos do curso.

Os trabalhos faziam parte da proposta curricular regular e estavam inseridos em matérias específicas que não privilegiavam a questão racial ou social, no entanto os alunos que os desenvolveram incorporaram seu repertório estético e ideológico apresentando uma nova possibilidade de olhar.

Esta forma de expressão sugerida pelos dois trabalhos revela que, ao incorporarem alunos/as negros e pertencentes a outras camadas sociais, inevitavelmente incorporou-se igualmente à universidade e ao campo do design uma estética diferenciada.

Uma estética que condiz com seus novos atores, numa clara ironia a algumas falas ouvidas quando da implementação das cotas para estudantes negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o que aponta para uma nova semântica do olhar.

É possível afirmar que este exercício de aprendizagem do olhar reside na possibilidade de reflexão sobre as diferentes imagens, numa ampliação real do que é visto.

A visibilidade que se faz imperiosa na condição dos muitos negros brasileiros depende, portanto, do que poderíamos propor como uma “alfabetização do olhar” tanto dos que não são vistos e por isso não se vêem/percebem representados e nem visíveis para a sociedade, como daqueles que vêem porque têm acesso às imagens, mas que, no entanto, não vêem de fato.

Esta reflexão sobre os olhares, se realizada, nos possibilitaria desvendar a cada instante, a cada imagem e momento as muitas dobras invisíveis que cada visível – os indivíduos e a própria sociedade – possui e guarda.

NOTAS

¹ Utiliza-se neste trabalho o termo “negro/negra” para caracterizar o segmento racial composto por pretos e pardos segundo categorização adotada pelo IBGE por ser esta uma construção política ressignificada pelo Movimento Negro a partir da década de 70.

² Cota fixa é uma outra técnica de implementação das ações afirmativas, onde se reserva, num processo de competição por bens sociais, uma porcentagem das vagas para um determinado grupo social competir somente com membros deste grupo de pertença. Num processo seletivo, portanto, um determinado número de vagas fica garantido antecipadamente para os membros de um determinado grupo social, que foi contemplado por esse tipo de ação afirmativa (Santos, 2003).

³ Convenção da ONU para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – CERD – 1969.

⁴ Neste caso manteve-se o texto original da lei.

⁵ Idem.

⁶ Grifo meu.

⁷ O conceito de cultura material diz respeito ao conjunto de artefatos que possuem como características o cumprimento de requisitos funcionais e técnicos aliados a componentes simbólicos, psicológicos e afetivos sem, no entanto, possuir significados fixos ou únicos, produzidos e utilizados por um determinado grupo social.

BIBLIOGRAFIA

DA CRUZ, A. G. *O sistema de cotas na UERJ e seu impacto na mídia*. Monografia apresentada para finalização do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

BOURDIEU, P. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S. (orgs.) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CÉSAR, R. C. Lenz. Políticas de inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Uma acerto de contas e legitimidade. *Revista Advir* N° 19. Rio de Janeiro, Setembro, 2005.

D'ADESKY, J. A exigência de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista Proposta FASE*, n° 96, março/maio, Rio de Janeiro, 2003.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. N° 24, 2003.

DORMER, P. *Os significados do design moderno: a caminho do século XXI*. Porto: Bloco Gráfico, 1995.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HERINGER, R. (org.). *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: IERÊ/Núcleo da Cor, LPS, IFCS, UFRJ, 1999.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, Texto para discussão nº 807, 2001.

_____. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, Unesco, 2002.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

MELLUCCI, A. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Juventude e contemporaneidade. São Paulo: Cortez/Anped, *Revista Brasileira de Educação*, números 5 e 6 – especial, 1997.

NIEMEYER, L. *Design no Brasil: origens e instalação*. Rio de Janeiro: 2AB, 1997.

NOGUEIRA, M. A. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, I. de (org.). *Relações raciais e educação: algumas determinantes*. *CADERNOS PENESB 1*, Niterói: Intertexto, 1999.

_____. *Relações raciais e educação: produção de saberes e práticas pedagógicas*. *CADERNOS PENESB 3*. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. *CADERNOS PENESB 4*. Niterói: EDUFF, 2002.

PETRUCCELLI, J. L. *O mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Série Ensaio e Pesquisas. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.

- QUEIROZ, D. M. (coord.). O negro na universidade. Programa A Cor da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: *Novos Toques*, n 5, 2002.
- SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- SILVA, C. da (org). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.
- SILVA Jr., H. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- SILVA, K. E. O. da. *O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet/Niterói: Penesb-UFF, 2003.
- TEIXEIRA, M. de P. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.
- VILAS-BOAS, R. M. *Ações afirmativas e o princípio da igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

OUTRAS FONTES

Diretrizes Educacionais para o Ensino do design no Terceiro Grau Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Superior, Coordenação das Comissões de Especialistas e Comissão de Ensino Superior das Artes e do Design, 1997.

Revista Design. Instituto de Artes Visuais. UniverCidade. Agosto de 1999. Ano I, n. 1.

**DVD****Encartado**

Cadernos **PENESB**

Organizados pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, os Cadernos PENESB têm o propósito de ampliar as formas de disseminação das produções do Programa e outras. Por meio desse recurso, contribuem para facilitar o acesso aos conhecimentos sobre as relações raciais na educação e temas afins.

ISSN 1980-4423



9 771980 442005 07

Apoio:

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Secretaria de Educação Superior – SESU

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD