



**Educação
anti-racista:
caminhos
abertos pela
Lei Federal
nº 10.639/03**

Edições MEC/BID/UNESCO

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane

Alberto Melo

Dalila Shepard

Katherine Grigsby

Osmar Fávero

Ricardo Henriques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade, 2005.

236 p. (Coleção Educação para todos)

1. Relações raciais. 2. Relações étnicas. 3. Currículo escolar. I. Brasil.
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CDU: 371.214
316.47



Ministério
da Educação





**Educação
anti-racista:
caminhos
abertos pela
Lei Federal
nº 10.639/03**

Brasília
2005

Copyright 2005. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania – Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional – Eliane Cavalleiro

Pareceristas – Alesandro José P. Ratts, André Brandão, Antônio Liberac C. S. Filho, Cristiane Maria Ribeiro, Dagoberto N. José Fonseca, Fernanda Felisberto, Flávio Gomes dos Santos, Gislene Aparecida dos Santos, Glória Moura, Henrique Cunha Júnior, Iolanda de Oliveira, Júlio Santana Braga, Luís Alberto de Oliveira Gomes, Maria Alice Rezende, Marly Silveira, Paulino de Jesus Cardoso, e Wilson Roberto Mattos.

Equipe Técnica – Ana Flávia Magalhães Pinto
Andréia Lisboa de Sousa
Denise Botelho
Edileuza Penha de Souza
Ireneide Soares da Silva
Irinéia Lina Cesário
Maria Lúcia de Santana Braga

Coordenação editorial: Ana Flávia Magalhães Pinto
Andréia Lisboa de Sousa
Maria Lúcia de Santana Braga
Sales Augusto dos Santos

Revisão: Lunde Braghini
Diagramação: Roosevelt Silveira de Castro
Capa: Thiago Gonçalves da Silva

Tiragem: 10.000 exemplares

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SGAS Quadra 607, Lote 50, Sala 205
Brasília – DF
CEP:70.200-670
(61) 2104-6183

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Secad, nem comprometem a Secretaria. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Secad a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

SUMÁRIO

Apresentação

Ricardo Henriques.....7

Introdução

Eliane dos Santos Cavalleiro11

Parte I – Contextualização da Lei nº10.639/03

A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro
Sales Augusto dos Santos21

Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais
no Brasil: uma breve discussão
Nilma Lino Gomes39

Parte II – Por uma educação anti-racista

Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade
de São Paulo
Eliane dos Santos Cavalleiro65

Linguagens escolares e reprodução do preconceito
Francisca Maria do Nascimento Sousa 105

Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem
sobre as sagradas matrizes africanas na escola
Nelson Fernando Inocência da Silva..... 121

Parte III – Dimensões do ensino da trajetória dos povos negros no Brasil

Novas bases para o ensino da história da África no Brasil
Carlos Moore Wedderburn 133

A África, a educação brasileira e a geografia Rafael Sanzio Araújo dos Anjos	167
A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Andréia Lisboa de Sousa	185
Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku Marcos Ferreira dos Santos.....	205
Sobre os autores	231

APRESENTAÇÃO

Enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do Brasil é um desafio e, mais do que isso, um dos principais objetivos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Em nome dessa empreitada, a Secad compôs-se de quatro departamentos, sendo um deles o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC). Essa diretoria tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, as populações afro-descendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. Nesse sentido, o DEDC dedica atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, bem como a outros assuntos ligados ao anti-racismo no Brasil, contemplando a implementação da Lei nº 10.639/03. Esses objetivos ficam a cargo da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE).

Ao longo do ano de 2004, essa Coordenação realizou vários Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, os quais foram organizados em parcerias com os Movimentos Sociais Negros, com as Secretarias Estaduais de Educação e com algumas universidades federais. O intuito desses fóruns, que respondem diretamente pelas ações do Programa Diversidade na Universidade, foi discutir a implementação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando 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, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

O primeiro resultado manifesto das discussões nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, organizados pela Secad, por meio da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, foi a produção um rico material de estudo e pesquisa aos educadores brasileiros, que gira em torno das dinâmicas das relações raciais brasileiras. Essa produção implicou um segundo resultado manifesto: o desenvolvimento e a instituição de uma série de publicações vinculadas à Coleção *Educação para Todos*, sob a direção da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. Esses títulos visam a divulgar o referido material de estudo, subsidiar e apoiar as discussões relativas à implementação da lei supracitada, bem como apoiar, por meio de publicação, pesquisas na área de educação e relações raciais. Com isso, o Programa Diversidade na Universidade, apoiado também pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cumpre com um de seus principais objetivos, a saber, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social.

Alguns artigos apresentados nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial serão publicados agora e, outros, posteriormente. Nesse livro, especificamente, há artigos referentes à luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação anti-racista; à demonstração de manifestações do racismo no cotidiano escolar; a conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; ao poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, bem como à histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira; à ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; a aspectos fundamentais da geografia africana; e à concepção de mundo africana.

Essa obra marca uma nova frente aberta no espaço da Coleção *Educação Para Todos*. Provavelmente, será um dos primeiros livros sobre o assunto que grande parte dos educadores dos ensinos fundamental e médio terá acesso ao longo dos 116 anos da República Brasileira. Esperamos que ajude muitos(as) educadores(as) a compreender o processo de discriminação racial nas escolas. Mais do que isso, que seja um dos instrumentos que possam auxiliar os(as) educadores(as) brasileiros(as) a se engajar na luta anti-racista e na construção do “Brasil um país de todos”.

Não temos ilusão de que essa publicação irá suprir todas as necessidades inerentes à implementação da Lei nº 10.639/03. Muito mais precisa ser feito para isso, não somente pelo Ministério da Educação (MEC), mas também por

outros ministérios e órgãos federais, estaduais e municipais, em parcerias entre si e com os Movimentos Sociais Negros, entre outros movimentos sociais.

Estamos certos de que essa publicação irá ajudar a consolidar o caminho para a construção de uma luta anti-racista sólida no interior do Estado e na sociedade brasileira. Será a primeira publicação de uma série, outras a sucederão, com as quais pretendemos eliminar o foco eurocêntrico da educação brasileira, diversificando cultural, racial, social e politicamente os currículos escolares brasileiros.

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), entre seus objetivos, busca oferecer às professoras e aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras. À luz do alcance da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, esse reconhecimento figura como um passo importante, uma condição necessária para enfrentarmos o racismo brasileiro.

Da mesma sorte, o melhor entendimento do racismo no cotidiano da educação também é condição *sine qua non* para se arquitetar um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da idéia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras,

tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história.

Em estudos anteriores,¹ foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra.

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores(as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação.

No cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não

¹CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação anti-discriminatória. Porém, um olhar um pouco mais atento e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação de tratamento, uma atitude anti-educativa, concorre para a difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo.

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano.

Afora isso, há outros fatores que, outrossim, favorecem a interiorização/cristalização de idéias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra os(as) alunos(as) negros(as). Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estudantes negros(as) são tratados(as) por seus colegas e/ou professores(as) com termos preconceituosos e discriminatórios sinalizam a reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc.

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas.

Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras.

Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais. É com esse objetivo que a Secad publica este livro. Trata-se apenas de um dos instrumentos – não mais nem menos importante que outros – na luta anti-racista no cotidiano escolar. Esse esforço vai no sentido de contribuir para que se forje uma educação inclusiva, livre de preconceitos, democrática e não etnocêntrica.

Assim, esse livro visou a reunir trabalhos de autores que trazem reflexões acerca da implementação da Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares. Parte dos textos presentes nesta obra mantém estreita relação com os *Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial*, que foram organizados pela Secad, no ano de 2004, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, com os Movimentos Sociais Negros e com Universidades Federais.

O livro está dividido em três partes. A primeira parte refere-se à “Contextualização da Lei nº 10.639”, na qual se abordam a luta histórica dos Movimentos Sociais Negros por uma educação anti-racista, bem como os conceitos necessários à iniciação do estudo das relações raciais no Brasil. Essa seção conta com apenas dois artigos. A segunda parte, intitulada “Por uma educação anti-racista”, conta com quatro artigos que tratam de aspectos do racismo em sala de aula. Essa parte do livro buscar situar o racismo no cotidiano escolar, encarando-o como um problema central a ser enfrentado no processo de promoção de uma educação anti-racista. A terceira parte do livro, “Ensino de História da África no Brasil”, almeja não apenas nos aproximar do mundo africano, por meio do conhecimento científico, para o compreendermos melhor, como também atacar a ausência de ensinamentos a esse respeito no Brasil.

Dessa sorte, de forma mais detalhada, na seção “Contextualização da Lei nº 10.639”, temos o artigo “A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista

do Movimento Negro”, de Sales Augusto dos Santos, pesquisador e organizador deste livro. O autor busca demonstrar que essa lei não surgiu do nada ou da boa vontade política, mas é sim resultado de anos de lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e anti-racista. Santos demonstra, por meio das agendas de reivindicações do Movimento Negro ao longo do século XX, que a reivindicação pela obrigatoriedade do ensino da história do continente africano em sua diversidade, dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e dos negros na formação da sociedade brasileira sempre perpassou as demandas apontadas pelo Movimento Negro para o Estado brasileiro. Essa exigência constava, por exemplo, na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950. Portanto, para Santos, o Movimento Negro, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racista, levaram mais de meio século para conseguir formalmente a obrigatoriedade do ensino supracitado.

O segundo e último artigo desta parte do livro, “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, da professora Nilma Lino Gomes, apresenta a discussão de alguns termos e conceitos-chave utilizados no debate sobre as relações raciais no Brasil, tais como: identidade, identidade negra, raça, raça social, etnia, diversidade cultural, racismo, preconceito racial, discriminação racial, etnocentrismo e democracia racial. A discussão é realizada a partir do diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais, na tentativa de articular a reflexão teórica, a discussão política e o campo educacional. Foram escolhidos como principais interlocutores teóricos de diversas áreas do conhecimento que problematizam o campo das relações raciais, assim como artigos já escritos pela própria autora. Trata-se de uma discussão de conceitos fundamentais para os educadores que desejam iniciar e aprofundar o conhecimento sobre as relações raciais brasileiras.

O artigo “Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo”, de minha autoria, dá início ao conjunto de textos que compõem a segunda parte desta obra, “Por uma educação anti-racista”. A fim de contribuir no processo de elucidação dos aspectos apresentados pelos autores que criticam o ensino pautado numa conceituação etnocêntrica, que privilegia os padrões estéticos, culturais e sociais branco-europeus, esse artigo é resultado de uma pesquisa etnográfica sobre as relações raciais em três escolas públicas de São Paulo, que realizei nos anos de 2003 e 2004. Por essa ocasião, identifiquei o quanto o racismo impregnado nas relações sociais prejudica o aprendizado dos

estudantes, bem como a participação desses, de seus pais e dos profissionais negros que transitam em escolas públicas.

Na seqüência, figura o artigo de Francisca Maria do Nascimento Sousa, “Linguagens escolares e reprodução do preconceito”, o qual tem por objetivo discutir a influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos(as) negros(as), principalmente a partir da análise das diversas modalidades de linguagem utilizada para realizar o seu processo educativo. A autora procura demonstrar como as linguagens verbal e não-verbal têm dificultado o desenvolvimento de uma auto-estima positiva por parte dos(as) estudantes negros(as), e como essas têm ajudado a solidificar concepções preconceituosas e discriminatórias em relação a esse segmento da população brasileira.

O terceiro artigo da segunda parte, “Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”, é de autoria do professor Nelson Fernando Inocêncio da Silva. O autor procura colocar no centro da discussão certos limites que emperram o desenvolvimento de atividades relacionadas aos estudos das tradições de matriz africana no ambiente escolar. Silva reconhece a necessidade de refletirmos sobre o significado de uma escola laica e sugere formas de tratamento das mitologias negras na escola que não equivalham à doutrinação religiosa. Propõe também algumas alternativas que possam permitir a superação de noções preconcebidas, as quais em muito têm contribuído para a manutenção da resistência entre os(as) estudantes(as) no que concerne aos conteúdos que tratam da cultura negra, em particular aqueles que aludem ao universo mítico e religioso. Nelson F. Inocêncio da Silva procura demonstrar que os posicionamentos contrários a essa abordagem são constantemente permeados pelo medo, constituindo-se em uma espécie de “negrofobia”.

Abrindo a terceira e última parte do livro, “Ensino da História dos Povos Negros no Brasil”, temos o artigo “Novas bases para o ensino da História da África no Brasil – concepções preliminares”, do professor Carlos Moore Wedderburn. O objetivo central do artigo é o fornecimento informações e conhecimentos para a introdução do ensino de História da África no Brasil, atentando-se para o fato de essa área de conhecimento das ciências humanas ser “um campo fértil para a subjetividade” e necessitar, portanto, da produção de um “conhecimento orgânico”. Carlos Moore nos alerta que, em geral, as correntes históricas adotadas pelos historiadores banalizam os efeitos do racismo. Nessa linha, o autor acrescenta que, para se valorizar a participação da cultura africana perante a humanidade, como um todo, fazem-se necessárias a

utilização e a difusão de material didático adequado, bem como as de trabalhos e/ou pesquisas historiográficos produzidos por autores do continente africano. Desse quadro, enfim, emerge a necessidade de construção de procedimentos metodológicos e epistemológicos específicos.

O segundo texto leva o título “A África, a educação brasileira e a geografia”, do professor Rafael Sanzio de Araújo dos Santos. Objetiva auxiliar na ampliação das informações e do conhecimento sobre aspectos geográficos da diáspora africana e seu reatamento na formação do território e do povo brasileiro. Sanzio aborda brevemente, na parte inicial do artigo, alguns aspectos fundamentais da geografia e da historiografia africanas, particularmente sobre a dinâmica do tráfico de povos africanos para a América. Em seguida, trata de referências aos antigos quilombos, sítios geográficos em que se agrupavam povos negros que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres. Nessa parte, Sanzio também trata da expressão espacial dos remanescentes desses antigos quilombos na atualidade e aspectos contemporâneos da formação da população de ascendência africana no Brasil. Com essa estruturação, acena para uma melhor compreensão de alguns dos processos geográficos e históricos que contribuíram e contribuem para a formação do povo e para a organização do território brasileiro.

Em seguida, vem o artigo “A Representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira”, de Andréia Lisboa. A autora aborda a trajetória da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil (LIJU) brasileira, apresentando algumas obras que podem ser utilizadas como exemplos para visualizar a presença e a inserção de personagens femininas negras nos livros infanto-juvenis. Realiza uma reflexão sobre essas personagens na literatura adulta, a fim de que promover a visualização da influência dessa literatura na produção das(os) autoras(es) infanto-juvenis. Em seguida, descreve obras que remetem a um panorama sobre as possibilidades de representação da personagem feminina negra na LIJU nas décadas de 1980, 1990 e 2000, elencando, por fim, uma série de desafios para a produção de livros com personagens negras.

A obra encerra-se com o artigo de Marcos Ferreira dos Santos, “Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku”. O autor recapitula sua experiência particular para dialogar com o lastro sócio-histórico em que se inserem a promulgação e o desafio de implementação da Lei nº 10.639. Nesse sentido, Ferreira dos Santos passa a limpo os pressupostos balizadores da educação no Brasil, produtos de uma “tradição branco-ocidental”, e traz à baila a importância de uma série de valores

oriundos da “cosmovisão afro-ameríndia” na construção de um novo modo de ensino-aprendizagem de fato libertário.

Prezados profissionais da educação, espero que a leitura e/ou o estudo dessa temática seja tão estimulante para vocês quanto foi para nós, quando da elaboração do presente livro. Nossa expectativa é promover, com a sua colaboração, sua solidariedade, sua compreensão, seu conhecimento, seu trabalho e sua dedicação, mas também com a sua crítica, uma luta pela erradicação do racismo no cotidiano escolar. Ao realizarmos essa tarefa, portanto, almejamos dar um passo importante rumo à promoção de uma educação reconhecedora e valorizadora dos afro-brasileiros.

Eliane dos Santos Cavalleiro

*Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional
da Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC*



Parte I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

A LEI Nº 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTI-RACISTA DO MOVIMENTO NEGRO

Sales Augusto dos Santos

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997).

Deixados à própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978), e, além disso, sem capital social¹, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quisesse, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” (BASTIDE e FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978) e os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis.

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos

¹ O capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998: 67).

negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951 (1978: 09, 275-276)². Mas antes mesmo desta data o Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o *Quilombo*, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 2003).

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravidão, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização.

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panacéia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente³ os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. Conforme o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento,

² O sociólogo Clóvis Moura, já falecido, também afirmou que no início do século XX, para os negros, “a preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente” (MOURA, 2002).

³ Esse processo de discriminação racial contra os negros infelizmente ainda não foi eliminado da educação formal brasileira até a presente data.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero⁴, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978: 95).

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968: 293).

Contudo, ao que tudo indica, a agenda de demandas dos movimentos negros parece intensificar mais aquela reivindicação na esfera educacional após

⁴ A frase de Sílvio Romero é: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas” (NASCIMENTO, 1978: 94).

o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978⁵. Segundo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava basicamente as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

O sociólogo Carlos Hasenbalg publicou os pontos desta agenda em 1987, mas a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos, indicou “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da ‘Assembléia Nacional Constituinte-87’”, as seguintes reivindicações⁶:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de

⁵ Não devemos esquecer que no período da recente ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, ocorreu um grande refluxo nos movimentos sociais, especialmente entre 1964 e 1977. As organizações sociais negras não desapareceram por completo (ANDREWS, 1998), de vez que ainda havia muitas entidades negras em atividade em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros estados, mas esse período não foi dos mais propícios para a militância negra anti-racista, pelo menos para aquela de orientação explicitamente mais política, como a que emergirá em 1978. Na realidade, no auge da ditadura militar nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no Brasil. Conforme Carlos Alfredo Hasenbalg, “o período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de ‘segurança nacional’. Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os mais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve falta de dados: por ‘motivos técnicos’ a pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970” (HASENBALG, 1995: 360).

⁶ Aqui indicaremos somente alguns itens das reivindicações que dizem respeito à educação.

guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986).

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importante organizado pelas entidades negras brasileiras, a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília,⁷ quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*⁸, que continha várias propostas anti-racistas. No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996).

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.

Considerando as pressões anti-racistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas

⁷ Esta marcha foi organizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdades raciais. Ela contou com a presença de mais de trinta mil participantes (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998).

⁸ Estas propostas estão em EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi (1996).

estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais. As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador⁹ e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6º e no artigo 163, § 4º, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina *apud* SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 212).

Mais do que isso, as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino, como veremos a seguir.

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

...

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

...

⁹ A Lei orgânica do Município de Belo Horizonte foi promulgada em 21 de março de 1990 e do Município de Salvador em 05/04/1990.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 106-107).

Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990:

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

...

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998: 174).

Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul:

Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3º Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º O município promoverá a interdisciplinariedade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2º da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 237-238).

Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará:

Art. 1º Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira.

Art. 2º Ao lado do ensino dos grande eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4º A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2º desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 184).

Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe.

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2º A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Art. 3º O curso preparatório terá os seguintes conteúdos:

- a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil;
- b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas. Sua geografia;
- c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a sociedade nacional brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas;
- d) sociedade nacional, identidade étnica e povos minoritários. Por uma construção da cidadania;
- e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origem e concentração étnicas no Brasil;
- f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos;
- g) persistência, emergência e reconstrução de identidades étnicas negras no Brasil; as revoltas dos escravos como fenômeno político;
- h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações.

Art. 4º O programa constante do art. 3º é flexível e aberto às sugestões de setores da sociedade civil interessada na questão da educação do negro e do índio, e da educação dos membros da sociedade nacional, quanto aos problemas que enfrentam essas duas grandes categorias de cidadãos etnicamente identificados.

Art. 5º Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a implantação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 293-294).

Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe:

Art. 1º Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da

raça negra, na formação sócio-cultural e política.

Art. 2º A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, com como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4º Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinariedade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7º É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3º desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracaju, estado de Sergipe *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 295-296).

Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo:

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a

discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta lei correrão por conta da dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo *apud* SILVA JUNIOR, 1998: 276).

Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí:

Art. 1º Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES.

Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei:

I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense;

II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais;

III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação e Cultura ditará normas regulamentares para o cumprimento desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data sua publicação.

Art. 4º Revogadas as disposições em contrário.

Em Brasília, capital da república brasileira, também houve mudanças neste sentido. Em 13 de setembro de 1996, o então governador Cristovam Buarque¹⁰ sancionou a Lei nº 1.187 que dispõe sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. Assim a Lei supracitada passou a vigorar com os seguintes artigos:

Art. 1º - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal.

§ 1º - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

¹⁰ Cristovam Buarque atualmente é senador da República e foi o primeiro ministro da educação do governo Lula.

§ 2º - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2º - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único - Para alcançar o fim a que se refere o *caput*, o Poder Executivo realizará:

I - cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II - intercâmbio com organismo nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III - análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Esta lei foi aprovada pela Câmara Distrital e sancionada pelo então governador Cristovam Buarque. No entanto, nenhum órgão do Governo do Distrito Federal procurou implementá-la até a presente data. Ou seja, embora estabelecida a obrigatoriedade do “estudo da raça negra”, bem como a qualificação de professores(as) para ministrarem as disciplinas referentes a esse assunto, até a presente data não foram tomadas as devidas providências para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizem os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do nosso país.

Por outro lado, no início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Pensamos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo. Em nível distrital, ou seja, em Brasília, e em alguns municípios, como se pode ver acima, a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino.

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores¹¹ dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos

¹¹ Aqueles que já estão em sala de aula.

que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

Mais ainda, se em nível distrital, ou seja, em Brasília, onde os legisladores se preocuparam também com a qualificação dos professores ao aprovarem a Lei nº 1.187/1996, ao que parece, ainda não foram tomadas as providências necessárias para a implementação substantiva da mesma, o que podemos pensar quanto à implementação adequada da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em nível nacional? Mesmo que a partir desse ano de 2005 se possa qualificar de forma ampla os professores de ensino fundamental e médio para ministrarem disciplinas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não podemos ficar dependendo somente desse processo de qualificação. É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03.

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das

universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente.

Pensamos que é preciso não somente melhorar esta lei, considerando as falhas que apontamos acima, mas, principalmente, que é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta anti-racismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru/ São Paulo: Edusc, 1998.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (Orgs.). *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BOURDIEU, Pierre (1998). O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1998). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRÁSILIA. *Lei nº 1.187*, de 13 de setembro de 1996. Diário Oficial do Distrito Federal de 14 de setembro de 1996.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. *Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 3ª Ed., 2 Vols., 1978 [1965].

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *Dados: Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Vol. 38, n. 2, 1995.

HASENBALG, Carlos A. O Negro nas Vésperas do Centenário. *Estudos Afro-Asiáticos*. (13): 79-86, 1987.

_____. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOURA, Clóvis. A Imprensa negra em São Paulo. In: IMPRENSA Oficial de São Paulo. *Imprensa Negra*. Edição fac-similar. São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

OLIVEIRA, Dijaci David de, LIMA, Ricardo Barbosa de e SANTOS, Sales Augusto dos. "A Cor do Medo: O Medo da Cor". Em OLIVEIRA, Dijaci David de [et al]. (Orgs.). *A Cor do Medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, Goiânia: Editora da UFG, 1998.

QUILOMBO. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Formação do Mercado de Trabalho Livre em São Paulo: Tensões Raciais e Marginalização Social*. Brasília: UnB/Departamento de Sociologia, Dissertação de Mestrado, março de 1997.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____. *Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e Expressão de 1º grau nível 1*. Dissertação de mestrado apresentada na FAGED/UFBA, Salvador, 1988.

SILVA JUNIOR, Hédio. *Anti-Racismo* : Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SOARES, Nildomar da Silveira. Leis Básicas do Município de Teresina. 3ª ed. Teresina: Ed. do Autor, 2001. Disponível em: http://www.teresna.pi.gov.br/downloads/leis_basicas.pdf. Acesso em 29/04/2005.

ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO

Nilma Lino Gomes

INTRODUÇÃO

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos.

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a *temática* racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das *relações* raciais. Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

É esse diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais que o presente texto privilegiará. Optou-se pela discussão dos termos e conceitos-chave mais utilizados quando nos referimos aos(as) negros(as) brasileiros(as) e não pela sua definição. Essa alternativa poderá nos aproximar da articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional. Como interlocutores dessa discussão foram escolhidos alguns(mas) teóricos(as) de diversas áreas do conhecimento que discutem as relações raciais, assim como produções da própria autora.

Por último cabe um esclarecimento inicial. Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme Sales

Augusto dos Santos (2002), os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002: 13).

IDENTIDADE

Segundo Philip Gleason (1980), apesar das inúmeras produções existentes e apesar de todos os esforços empenhados, ainda não conseguimos ter uma resposta satisfatória à pergunta: o que é a identidade? O referido autor afirma que o uso responsável do termo necessita de uma sensibilidade às complexidades intrínsecas ao assunto e maior atenção à demanda de precisão e consistência na sua aplicação. Porém, a enorme popularização do termo tem resultado em um efeito oposto, tornando o termo identidade cada vez mais difuso e próximo de um clichê, encorajando, assim, um crescente uso mais relaxado e irresponsável do mesmo.

Se a discussão sobre a identidade já é permeada de tanta complexidade e usos diversos, o que não dizer quando a ela somamos os adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros?

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

A antropóloga Silvia Novaes (1993), ao analisar a identidade nos diz que a mesma só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um *nós* coletivo — *nós* índios, *nós* mulheres, *nós* homossexuais, *nós* homens, *nós* negros, *nós* professores. De acordo com essa autora, esse *nós* se refere a uma identidade, no sentido de uma igualdade, que, na realidade, não pode ser verificada de maneira muito efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto:

É importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam (NOVAES, 1993: 24).

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Assim, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993: 25).

Ainda de acordo com Novaes (1993), esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados. No Brasil, tal movimentação se fez mais visível a partir da metade da década de 80 do século XX, no início do processo de abertura política. Nos Estados Unidos e em outros países da Europa esse movimento teve início no final da década de 60.

Dessa forma, a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político. E esse trabalho envolvendo semelhanças e diferenças propicia a articulação entre poder e cultura, pois “é exatamente

no domínio da cultura que estes grupos (sejam mulheres ou índios) resgatem sua autonomia e reafirmam a sua diferença” (NOVAES, 1993: 27).

Nesse sentido, o *meu* mundo, o *meu* eu, a *minha* cultura, são traduzidos também através do outro, de *seu* mundo e de *sua* cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente. É como um processo de espelhamento. Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro. Essas imagens não são estáticas, pois “permitem alterações, tanto na minha auto-imagem como na minha conduta, e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações — as ações que assumo em função do outro” (NOVAES, 1993: 109).

O cientista social Jacques d’Adesky (2001: 76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

IDENTIDADE NEGRA

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é

simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 1999).

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica mas sobretudo no seu sentido político, como uma:

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994: 187).

É necessário também avançar na compreensão do que significa *raça*¹ na sociedade brasileira. Esta, ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas

¹ O termo *raça* será aprofundado no próximo item deste artigo.

formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio (MUNANGA,1994).

Segundo Kabengele Munanga, esse entendimento poderá nos ajudar a desvendar a especificidade do racismo em nosso país e compreender melhor os próprios discursos anti-racistas que reúnem tanto os pensadores da chamada direita, quanto os da esquerda. Os de direita acusam os negros em busca da afirmação da sua identidade de criar falsos problemas ao falar de identidade negra numa sociedade culturalmente mestiça; os de esquerda muitas vezes os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos, cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma de todo e qualquer oprimido (MUNANGA,1994).

De acordo com esse autor, não é possível conciliar esses dois discursos. Para analisá-los faz-se necessário ter coragem de encarar e de analisar o Brasil tal como ele é, de fato, sociologicamente e culturalmente, e não nos atermos a uma projeção ideológica do país, presa nas malhas do mito da democracia racial.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

RAÇA

O uso do termo “raça” para se referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico.

Na realidade, quando alguém pergunta: *qual é a sua raça?* nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político, dentre tantas outras maneiras. A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da

compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do sujeito que é questionado.

Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país.

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.

Mas, é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em *raça*, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Ao ouvirmos alguém se referir ao termo *raça* para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais”

ou “emotivos”. Isso de fato é lamentável, mas infelizmente existe! Quem já não ouviu na sua experiência de vida frases, piadinhas, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade? Ou à sexualidade fora do normal?

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

A campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo apresenta uma reflexão que poderá nos ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. Segundo ela: *“as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhece que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não*

*são racistas. Assim, chegamos a um dos pontos-chave da nossa campanha: existe racismo sem racista?*²

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Devido a essa forma como a *raça* opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo *raça* para falar sobre a realidade do negro brasileiro. Esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo *etnia*, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo *raça* por *etnia* não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, esses pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo *raça*, *porém, com outro sentido e com outro significado*.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

² A campanha “Onde você guarda o seu racismo?” é realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil. O seu objetivo é estimular o diálogo e a troca de idéias, incentivar mudanças de pensamentos, hábitos e atitudes, além de estimular o compromisso com a igualdade. Ela tem a missão de combinar propostas de mudanças e atitudes com a divulgação consistente de informações nos meios de comunicação. Afinal, o racismo é entrave para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todas as pessoas sejam realmente cidadãs. Para saber mais acesse: www.dialogoscontraoracismo.org.br

Outros estudiosos aprofundam ainda mais e usam o termo **raça social**, principalmente os sociólogos. Quem nos esclarece sobre esse termo é o sociólogo Antônio Sérgio GUIMARÃES (1999). Segundo ele:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, *tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite* (GUIMARÃES, 1999: 9) (grifo nosso).

A antropóloga e militante negra Nilma Bentes (1993), no seu livro *Negritando*, nos ajuda a refletir melhor sobre essa situação. Segundo ela, “No Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia³, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado” (BENTES, 1993: 20).

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a *raça* tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre *raça*, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado.

É a militante Nilma Bentes (1993: 16) que novamente nos ajuda a compreender melhor a complexa relação entre *raça*, racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil. Segundo ela, o problema é que, no caso brasileiro, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc).

Para essa autora, a população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer quando se fala em “*raça*”; pouco ajudaria na luta contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre as diversas pessoas. Por isso, alguns

³ A discussão do termo etnia será aprofundada no item seguinte.

militantes do Movimento Negro no Brasil, acreditam ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

Nesse contexto, podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado!

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

ETNIA

No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo *etnia* para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando

do uso do termo *raça*. Ao usarem o termo *etnia*, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em *raça* ficamos presos ao determinismo biológico, à idéia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética.

É fato que, durante muitos anos, o uso do termo *raça* na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo. A Alemanha nazista utilizou-se da idéia de raças humanas para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural e penalizou vários grupos sociais e étnicos que viviam na Alemanha e nos países aliados ao ditador Hitler, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Os nazistas consideravam os povos que deles se diferenciavam radicalmente em cultura, características físicas e religião como raças inferiores, como povos biologicamente inferiores aos alemães e à raça branca e ariana. A partir dessa ideologia nazista e racista muitas injustiças foram cometidas e grande parte do mundo se posicionou contra Hitler e seus aliados. O reconhecimento dos horrores causados durante a II Guerra Mundial levou à reorganização das nações no mundo a fim de se evitar que novas atrocidades fossem cometidas. O racismo e a idéia de *raça*, *no sentido biológico*, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo *etnia*, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais.

Dessa forma, *etnia* é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Os que partilham dessa visão, entendem por *etnia*:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000: 196).

Ou, ainda: um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (BOBBIO, 1992: 449).

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.

Quando aplicamos esse tipo de pensamento ao povo negro, estamos, na realidade reproduzindo o racismo e trabalhando com o *conceito biológico de raça* que a antropologia e a sociologia rejeitam. E, se o termo *raça* for usado para justificar esse tipo de pensamento e de postura política de dominação, discriminação e/ou opressão é preciso rejeitá-lo sim, uma vez que, nesse caso, ele estará sendo usado para discriminar povos e grupos sociais.

Já vimos que no decorrer do processo histórico, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados diversificados. Pois bem, ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de *diversidade cultural*. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural.

Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade.

Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento⁴ sobre

⁴ Especialmente nas escolas e universidades, que são os ambientes propícios à discussão deste tema, dentre outros tão caros à sociedade brasileira.

essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial.

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação.

RACISMO

As tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa. Exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores. Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe mas geralmente é camuflado pela mídia.

A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Os cientistas sociais Borges, Medeiros e d'Adesky (2002: 49) ainda relatam que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países.

Dessa forma, segundo Hélio Santos (2001: 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

ETNOCENTRISMO

É importante não confundir racismo com etnocentrismo. O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a idéia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial.

Os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados. Porém, quando esse tipo de sentimento

se exacerba, produzindo uma idéia de que o outro, visto como o diferente, apresenta além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo.

PRECONCEITO RACIAL

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Zilá Bernd (1994: 9-10) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições.

É por isso que ninguém gosta de se assumir preconceituoso. É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”, “no Brasil não existe preconceito racial, pois é somos fruto de uma grande mistura racial e étnica!” Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; quando vêem um homem negro casado com uma mulher branca ou vice-versa logo se apressam em dizer que é um casamento por interesse; quando encontram um homem negro dirigindo um carro de luxo tendem a pensar que se trata do motorista. Quantas vezes essas situações já não fizeram parte da nossa vida cotidiana! E as piadinhas? Observem que toda piada sobre o negro emitida em nossa sociedade carrega, no fundo, a idéia de inferioridade racial contra qual os negros lutam. Essa contradição na forma como o brasileiro e a brasileira expressam o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras confirma a lamentável existência do preconceito racial entre nós.

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em

instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda.

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial” (BENTES, 1993: 21).

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil. Segundo Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992: 21), ele é fruto do **mito da democracia racial** onde se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, neste modelo de *preconceito causa discriminação* observamos a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação. A autora nos alerta para um outro foco de análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo. Estamos, então, diante da distinção entre a *discriminação provocada por interesse*. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (TEIXEIRA, 1992: 22).

Segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), a literatura especializada ainda nos apresenta mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais freqüente é a que diferencia entre discriminação direta e indireta. A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGIN, 2002).

Segundo as autoras, a discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível e de superá-la é através da análise de indicadores de desigualdade entre os grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino.

DEMOCRACIA RACIAL

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato.

Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as

peessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial.

Mas como tal formulação harmoniosa sobre a realidade racial brasileira conseguiu ser absorvida por todos nós? Esta é uma longa história, sobre a qual sociólogos e antropólogos têm se debruçado e nem sempre chegam a um acordo. Embora conservem diferentes compreensões sobre que vem a ser um mito, ambos concordam em denominar esse tipo de interpretação da realidade racial brasileira como *mito da democracia racial*. Vamos nos reportar, nesse texto, à análise sociológica que vê o mito com um sentido ideológico, ou seja, como uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade. Ao falarmos sobre o conteúdo ideológico do mito estamos nos referindo a sua capacidade de:

escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983: 25).

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Enquanto discurso, o mito da democracia racial, elege alguns negros "bem-sucedidos" para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum

ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente.

O sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30, tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. Freyre acreditava no caráter mais ameno do colonizador português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais. O seu livro foi lido amplamente e traduzido da língua portuguesa para várias línguas estrangeiras, assim como as suas idéias e interpretações. Assim, esse autor ajudou a propagar a idéia de que no Brasil existia uma harmonia entre as raças, a qual já havia sido anunciada anteriormente por outros intérpretes do Brasil, mas que se expandiu e se tornou conhecida nacional e internacionalmente com os estudos de Gilberto Freyre.

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade.

Essa interpretação da realidade social e racial do Brasil, divulgada pelos escritos de Freyre, extrapolou as fronteiras nacionais, principalmente entre os anos 30 a 50. O prestígio do autor fora do Brasil tornou-se fato notório: viagens ao exterior, conferências e seminários nos EUA e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e Unesco.

Freyre (1933) via a profunda miscigenação da nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. E mais, na sua interpretação ele não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa.

Analisando, hoje, o teor do livro *Casa-Grande e Senzala*, não há como admitir que uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais foram construídas/pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração possa se sentir orgulhosa da forma como, historicamente, se deu o seu processo de mestiçagem. O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. Sendo assim, podemos dizer que o livro *Casa-Grande e Senzala* apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal. A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo.

O Movimento Negro tem sido um importante ator social na desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, juntamente com pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) que se posicionam contra o racismo. As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações do Movimento Negro têm revelado que assim como a nossa sociedade ainda “não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais, também não se democratizou nas suas relações raciais” (MOURA, 1988: 72).

A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta anti-racista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa imagem de “paraíso racial”, forjada ideologicamente, foi reforçada das formas mais variadas e tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação do Movimento Negro e, conseqüentemente, a construção de um debate político sobre a situação dos negros no Brasil, bem como a realização de pesquisas por acadêmicos e instituições governamentais, têm comprovado

a existência do racismo e, conseqüentemente, a desigualdade racial entre os negros e os brancos, assim como têm ajudado a superar o mito da democracia racial no Brasil.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso **superar e romper com** o mito da democracia racial.

Mas a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. *Negritando*. Belém: Graphitte, 1993.
- BERND, Zilá. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

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

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

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GLEASON, Philip. Identifying identity: a semantic history. *The journal of american history*. p. 910-931, 1980, (mimeogr.).

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In: SCHWARCZ, Lilia M.; e GOMES, Nilma Lino. *Antropologia e história: debate em região de fronteira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 149-171.

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

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, Ipea, 2002.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NOVAES, Sílvia Caiuby. *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP, 1993.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). *Anais de seminários regionais*

preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa.* Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros.* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros – a reflexão francesa sobre a diversidade humana.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.



Parte 2

POR UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

DISCRIMINAÇÃO RACIAL E PLURALISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO*

Eliane Cavalleiro

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, esse trabalho tem como metas a caracterização e a análise das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural presentes nas práticas educativas e na vida cotidiana de algumas escolas da região urbana do município de São Paulo, que têm como público beneficiário crianças negras¹ e brancas. Para tanto, busca-se:

- Observar, descrever e analisar as formas de interação, formais e informais, estabelecidas entre os atores escolares – adultos e crianças; negros e brancos.
- Identificar nas práticas pedagógicas padrões de conduta que favoreçam ou dificultem o pluralismo racial, social, cultural, bem como a valorização da diversidade racial.
- Exercitar um modelo metodológico de etnografia escolar, a “micro-etnografia”, que permite a observação simultânea em diferentes unidades escolares em um tempo reduzido e que pode ser reaplicada em outros contextos.

Os três vetores orientadores da caracterização das principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo no cotidiano escolar são a pertinência, a convivência e a inclusão.

À luz desses objetivos, constituíram foco de análise desse estudo turmas de 3^a e 4^a séries do Ciclo I² de três escolas públicas de ensino fundamental localizadas

* Este texto foi produzido a partir de uma base de dados construída por meio do trabalho de quatro pesquisadoras, a saber, Eliane Cavalleiro (coord.), Anair Aparecida Novaes, Elizabeth Fernandes de Sousa e Gissela Queiroz.

¹ Negros aqui são considerados os indivíduos autodeclarados pretos ou pardos.

² Na rede de ensino do Estado São Paulo o Ciclo I é formado pelas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

no município de São Paulo. Essas escolas foram selecionadas de acordo com sua localização geográfica na cidade, a saber: escola A localiza-se na Região Leste; escola B, na Região Sul; e escola C, na Região Centro-Oeste.

Para balizar o debate conceitual a respeito da temática em tela, apresentamos uma pequena síntese que subsidia a compreensão das relações raciais em nosso país e, em particular, no cotidiano escolar.

ASPECTOS GERAIS SOBRE O RACISMO NO BRASIL

Potencializado, sobretudo, pelos movimentos sociais negros, o debate em torno da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira vem ganhando mais espaço na esfera pública. O momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade, mesmo porque, conta-se com o comprometimento manifesto do Estado brasileiro, por esse ser signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo.³

Em 2001, o Estado brasileiro participou da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, fórum em que a escravidão e o tráfico de escravos foram reconhecidos como crimes contra a humanidade – o que, por sua vez, reforça a luta por reparação humanitária ao povo negro. A Declaração e o Programa de Ação, resultantes dessa Conferência, impelem os Estados envolvidos à restauração e à promoção da dignidade das pessoas racialmente discriminadas.⁴

³ Os Tratados de Direitos Humanos garantem direitos aos indivíduos; estabelecem as obrigações do Estado em relação aos direitos; criam mecanismos para monitorar a observância dos Estados em relação às suas obrigações; e permitem que os indivíduos busquem compensações pela violação dos seus direitos. O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1969), do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, da Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968) e, mais recentemente, da Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001).

⁴ A III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001) deflagrou, no Brasil, um acalorado debate público em âmbito nacional, envolvendo tanto órgãos governamentais quanto não governamentais interessados em radiografar e elaborar propostas de superação dos problemas pautados pela referida conferência. O então presidente da República Fernando Henrique Cardoso estabeleceu um Comitê Nacional, composto paritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também entidades dos Movimentos Negro, Indígena, de Mulheres, de Homossexuais, de Defesa da Liberdade Religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo com o governo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas.

A participação do Estado brasileiro nessas convenções evidencia uma tendência dos governos em *assumir* a postura de adesão a essas normas internacionais. Porém, o que se tem observado, em nível de políticas públicas de Estado, é a contumaz violação dessa legislação internacional.

Por meio de dados estatísticos fornecidos pelo próprio Estado, pode-se observar a não realização da igualdade entre os grupos raciais⁵ – especialmente entre os grupos populacionais brancos e negros. A dinâmica brasileira das relações raciais materializa, em toda a sociedade, uma lógica de segregação amparada em preconceitos e estereótipos raciais disseminados e fortalecidos pelas mais diversas instituições sociais, entre elas: a escola, a Igreja, os meios de comunicação e a família, em especial.

Esse quadro vai além da violação individual. Em termos coletivos, remete ao cotidiano da população negra, no qual a cor acaba por explicar parte significativa das desigualdades encontradas nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência⁶ etc. As desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas nos indicadores sociais referentes aos mais variados vetores.⁷

Mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano.

No tocante à economia, pode-se verificar que a população negra desfruta pequena participação nos resultados do desenvolvimento alcançado pelo país e não apresenta condições semelhantes de crescimento socioeconômico pelo qual passam as populações branca e a amarela. A ascensão social é praticamente impossível para a grande maioria de negros e negras, que, em geral, são oriundos de famílias pauperizadas em função do racismo.

⁵ Sobre os conceitos de raça, racismo, entre outros, vide o texto de Nilma Lino Gomes publicado neste livro.

⁶ Quanto ao tema da violência perpetrada pelo Estado contra os negros – racismo institucionalizado –, observa-se que a natureza desta violação é individual, social e política. Dados estatísticos constantes no relatório sobre violência apresentado pela ONU (ver referência) apontam que jovens negros, entre 14 e 21 anos, são exterminados por policiais. Como consta nesse relatório, o aparato repressivo do Estado acaba com a perspectiva da população negra brasileira, pois estes não encontram respaldo nas diversas esferas: legislativa, executiva e judiciária. Nos casos específicos, a atuação do Estado tem sido inócua até a presente data, no que tange ao extermínio, torturas, detenções arbitrárias, entre outras transgressões.

⁷ Entre outros, ver: *Nós mulheres negras* – diagnóstico e propostas da Articulação de ONGs de Mulheres Negras Brasileiras rumo à III Conferência Mundial de Contra o Racismo. Brasil: 2001; *Dossiê Assimetrias raciais no Brasil*: alerta para a elaboração de políticas. São Paulo: Rede Feminista de Saúde, 2003.

A ESCOLA BRASILEIRA E OS NEGROS: DA PRESENÇA E DA PARTICIPAÇÃO DESIGUAL

No que se refere à educação na sociedade brasileira, temos, desde a Constituição Federal (1988), uma Legislação que enfatiza a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, independentemente de seu pertencimento racial:

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O mesmo documento, em seu artigo 6º, ratifica princípios de igualdade e de padrão de qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

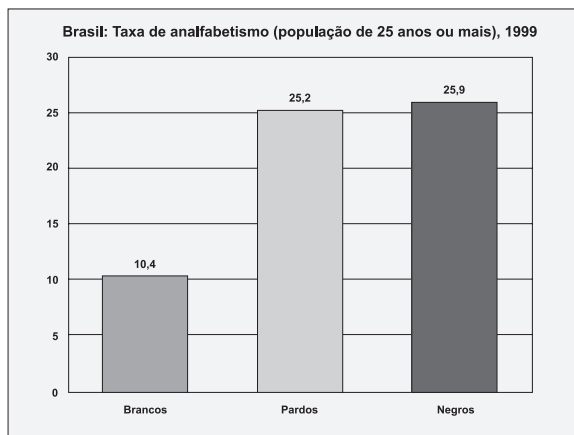
Em outro momento, em conformidade com os princípios de igualdade, temos o artigo 210, que se refere à necessidade de garantia e valorização da diversidade cultural presente na sociedade: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A despeito e simultaneamente a isso, o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 1998).

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (PATTO, 1988; CUNHA JR., 1987; FIGUEIRA, 1990; TRIUMPHO, 1991; ROSEMBERG, 1996 e 1998; CAVALLEIRO, 1998 e 2003; BOTELHO, 2000; entre outros).

Por conseguinte, não é de estranhar que os índices de escolaridade desagregados por raça evidenciem a participação desigual da população negra no sistema educacional brasileiro. A dificuldade de progressão apresentada por esse segmento não responde apenas por desvantagens originadas da pobreza. Os dados apresentados pelo IBGE (1994; 1997; e outros mais recentes) indicam que crianças negras deixam a escola mais cedo que crianças brancas pertencentes à mesma condição social, o que dialoga mais uma vez com a baixa qualidade das oportunidades educacionais oferecidas às crianças e adolescentes negros (CAVALLEIRO, 2003).

Aspectos do cotidiano escolar como currículo, material didático e relações interpessoais são hostis e limitadores de aprendizagem para os(as) alunos(as) negros(as). Nesses espaços, as ocorrências de tratamentos diferenciados podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão deles(as) da escola, ou ainda, para os(as) que lá permanecem, à construção de um sentimento de inadequação ao sistema escolar e inferioridade racial.⁸ Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo, como demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Henriques, 2002.

⁸ A pesquisadora Fúlvيا Rosemberg evidencia, em seus estudos (1981, 1986, entre outros), que, na rede pública, a população negra vivencia as piores condições educacionais. Desse processo, resultam para essa população: atraso escolar, exclusão do sistema de ensino, repetência, analfabetismo e níveis de escolaridades inferiores. Inúmeros outros estudos e pesquisas acadêmicas confirmam a existência de problemas decorrentes do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na estrutura escolar, da educação infantil (OLIVEIRA, 1994; CAVALLEIRO, 1998) até níveis de ensino mais elevados (CUNHA, 1987; HASENBALG e SILVA, 1990; FIGUEIRA, 1990; VALENTE, 1993; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 1995; BOTELHO, 2000; entre outros).

Os níveis das taxas de analfabetismo para essa faixa etária [crianças de 7 a 14 anos de idade] são significativamente menores em 1999 do que em 1987, contudo, os valores observados em 1999 ainda são elevados. Os níveis de taxas de analfabetismo das crianças brancas se mantêm, de modo recorrente, abaixo das crianças negras e, mesmo assim, a intensidade da queda, ao longo dos anos 90, é maior entre as crianças brancas. Destaca-se ainda, que, apesar da melhora generalizada desse indicador entre brancos e negros, as taxas de analfabetismo dos negros, em 1999, equivalem às taxas dos brancos, em 1987, em todas as idades dessa faixa etária (HENRIQUES, 2002: 47).

Nessa mesma linha, muitos estudos confirmam que, diuturnamente, o alcance do racismo tem sido tratado, nas escolas, de maneira displicente, com a propagação de aspectos legitimadores da dominação branca. O cotidiano escolar apresenta-se, desse modo, marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros(as) e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos – brancos e negros – com fortes idéias e comportamentos hierarquicamente racializados (CAVALLEIRO, 1998; BOTELHO, 2000). Como revela o estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), o sistema educacional tem conservado, ao longo dos anos, um diferencial sempre em prejuízo da população negra (IPEA, 2000).

Para Munanga:

...o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001: 8).

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. Valores negativos, como a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os postos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem preponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional (Inspir, 1999).

Conclui-se que as desigualdades estampadas nesse conjunto de estudos e pesquisas assinalam a ineficácia das medidas adotadas pelo Estado brasileiro no tocante à educação. A política educacional não pode levar a cabo apenas

aspectos pontuais para a eliminação das práticas discriminatórias. Como um grande desafio, impõe-se a elaboração e a implementação de instrumentos que visem à efetiva erradicação das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira como um todo e no sistema de ensino em particular.

TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A análise e a avaliação aqui apresentadas resultam da observação do cotidiano escolar no que se refere às relações interpessoais (a) entre os profissionais que trabalham nas três escolas pesquisadas e (b) as estabelecidas entre esses e as crianças e (c) as das crianças entre si, tendo em vista os aspectos relacionais do pertencimento racial. Referem-se também à avaliação de dados coletados durante a observação da utilização espacial e dos materiais didáticos e paradidáticos – como fotos, cartazes, anúncios presentes na escola. Some-se a isso, a leitura das entrevistas realizadas com os profissionais da educação das escolas pesquisadas – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e operacionais; alunos e alunas; e seus familiares – pai e mãe.

O trato em conjunto dos elementos obtidos pelo processo de observação do cotidiano escolar, mais daqueles oriundos do processo de entrevistas, engendrou dados objetivos e subjetivos. Assim, configurou-se a possibilidade de que fossem interpretados/analísados os discursos, o grau de consonância desses com a prática pedagógica dos profissionais participantes da pesquisa e ainda conhecidas as idéias de pais e outros familiares próximos às crianças, a respeito de tal trabalho. Afora isso, a confrontação dos dados provenientes do processo de observação e das entrevistas permitiu o exame da “qualidade” das relações estabelecidas no cotidiano escolar por parte dos alunos e das alunas, sobretudo por parte dos profissionais da educação, no que se refere ao alunado branco e negro, bem como às questões pedagógicas concernentes à realização de uma educação pluricultural, anti-discriminatória e anti-racista.

No caso específico da atuação profissional nas escolas, nota-se que as pessoas entrevistadas trabalham em instituições públicas de ensino há vários anos, sendo que a que possui menor tempo trabalha em escolas há nove anos e a que trabalha há mais tempo possui 25 anos de experiência.

Do diálogo com esses profissionais, acabou por sobressair a insistente negação do racismo e de seus derivados na sociedade brasileira:

Não tem racismo. Vá à feira e fique observando a quantidade de crianças que estão ali com as sacolinhas pegando as sobras das sobras. (...) Você vai perceber que a maioria é descendente de brancos. Ali é a miséria, é isso que eu acho discriminação. No passado, houve discriminação bem clara contra os negros pela política escravista, mas hoje não é só com o negro, não. Hoje, não tem dinheiro, está com o bolso meio furado, coitadinho, ele é discriminado para trabalho, para tudo (Ubaldo, professor, negro, escola C).⁹

Essa recusa é apresentada de acordo com vários vetores. Um deles se liga à localização espacial da escola e ao nível social das crianças, ambos referendando a idéia, por parte dos adultos, da não-discriminação entre as crianças, sem que, no entanto, o adulto se dê conta de que discrimina de acordo com o pertencimento social:

Olha, para ser sincera, na sala de aula eles se dão bem. Você entra na sala de aula e vê que tem preto com branco, japonês, tudo sentadinhos juntos [sic], dando risada, conversando, brincando, rodando pião. No recreio, tudo bem. Então, nessa escola não! Pode até acontecer em outras escolas, que têm pessoas mais de periferia. Aqui o nível dos alunos que frequentam essa escola é bom. Entendeu? Mas outras escolas... a gente não sabe, não é?! De crianças que são mais próximos de favela, esse tipo de coisa. Porque aqui não tem criança de favela (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola B).

Outro diz respeito à não-crença na possibilidade de as crianças do ensino fundamental já terem absorvido idéias hierárquicas e racistas, bem como terem cometido uma discriminação racial contra seus colegas:

[Nesta faixa etária a criança já manifesta algum tipo de interiorização sobre as diferenças raciais?] Não, eu nunca presenciei nenhuma (...) Não, isso não. A turma aqui da 1ª à 4ª série [sic], eles não têm ainda aquela vaidade, aquela superioridade. (...) Nenhum professor nunca falou nada para mim. (...) Aqui não manifestam isso, não. Eles fazem, inclusive, grupos, eles têm grupos de amigos que misturam inclusive as cores. Isso é bom (Jorge, secretário, negro, escola B).

Há quem acredite que apenas os adultos sejam preconceituosos: “O adulto é maduro, e fala muito. Na criança é tudo espontâneo, mas você quase não escuta falar sobre racismo. Mas o adulto, já qualquer coisinha: é porque é negro, porque é preto, então...” (Miriam, merendeira, branca, escola B).

Nesse caminhar, é indispensável reconhecer que os profissionais possuem diferentes visões e opiniões a respeito do cotidiano escolar, das relações que nele

⁹ Os nomes de alunos, professores e profissionais de educação aqui citados são fictícios para garantir a não exposição desnecessária desses dos mesmos.

são estabelecidas. Não obstante, é comum a todos a necessidade de a educação escolar promover prioritariamente o respeito aos colegas e aos adultos:

Existe uma preocupação de desenvolver o respeito entre as crianças. [Você acha que é dada ênfase para essa questão?] No meu ponto de vista é dada. Os professores e a direção, eles conversam bastante (com a criança que tem mau comportamento). É chamada a atenção, é falado... é com conversa. (...) Em último caso, os pais são chamados, quando a gente vê que a criança está... não aceita a conversa (Miriam, merendeira, branca, escola A).

Ou seja, as pessoas que circulam pela escola procuram apresentar a visão de que ali os conflitos são inexistentes, e que isso é fundamental para a garantia de boas condições de ensino-aprendizagem. Embora a ênfase seja dada ao respeito entre as pessoas, verifica-se a ocorrência de situações em que a violência verbal, por parte do adulto, é utilizada no trato com a criança.

A violência simbólica e concreta revela-se durante o processo de observação do cotidiano escolar, estando presente também na fala dos profissionais da escola. Todavia, os desentendimentos desrespeitosos e as discriminações são, por vezes, compreendidos como ações inerentes à interação entre as crianças.

À medida que a investigação avança, surgem do processo de entrevistas evidências de que os profissionais percebem a existência de conflitos cotidianos materializados em atos de indisciplina, provocações, ofensas verbais e agressões físicas:

Chega pra mim principalmente o problema de disciplina, o conflito de professor e aluno, porque o aluno quer entrar e sair à hora que ele acha. (...) Tem conflito de brigas entre os alunos porque põe apelido, porque xinga a mãe do outro, porque provoca: “Ele ficou me chamando de bicha”. Uma menina muito bonita, o aspecto, assim, traços da população indígena, mas lindíssima, e ele também um menino muito bonito. E, então, ela não gosta que ele a chame de índia, não quer. Não sei por que motivo, não perguntei porque que você não quer? Falei pra ele, ela não quer (Viviam, coordenadora pedagógica, branca, escola C).

E, assim, as falas giram em torno da existência de práticas racistas na escola: “Também aparecem referências aos negros, têm aparecido. Gordo, negro, negrinho, já aconteceu. Eu estando aqui já aconteceu. [Quais desses você acha que tem mais frequência?] Contra o negro” (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola C).

Concomitantemente, nota-se uma tendência de desvalorização de tais situações: “Aparecem aquelas coisinhas corriqueiras, que acontecem em sala de aula. É muito raro acontecer. A gente tenta contornar. Mas, às vezes, no pátio

ficam chamando de cabelo de ‘Bombril’: Professora, me chamou de não sei o quê...” (Celina, professora, branca, escola B).

Depreende-se também que não há o reconhecimento dos prejuízos que tais acontecimentos podem provocar na criança que é vítima de discriminação:

[Já houve casos de xingamento com base na cor da pele da criança?] Sim, mas são leves, coisinhas bobas de criança. Ai eles passam a se entrosar. Mas é difícil, porque normalmente eles moram perto. [Tem algum caso que você lembre? Que tenha marcado?] Entre as crianças não. Entre eles, não. Sinceramente, não (Laís, professora, negra, escola A).

Logo, a compreensão dos profissionais da educação indica que as opiniões sobre os alunos do ensino fundamental, no que tange às relações raciais, variam consideravelmente. Essa discrepância vai desde o não reconhecimento da presença de racismo e de seus derivados no cotidiano escolar, passando pela sua desvalorização, e chegando ao reconhecimento da discriminação racial entre as crianças: “Claro que sim (existe racismo na escola). Eles percebem sim. Eles discriminam” (Lúcia, professora, branca, escola A).

Observa-se que, mesmo não sendo reconhecidos pelos professores e trabalhadores da educação, atos discriminatórios e preconceituosos são indicados como um acontecimento sistemático no dia-a-dia da escola, uma vez que a percepção negativa sobre a diferença se faz presente nas relações entre as crianças, indicando que as características raciais, como cor da pele e textura capilar, servem de arma para ofender crianças negras.

Por esse caminho, o discurso que se cria é o de que, embora esteja presente no cotidiano e seja percebido nas relações entre as crianças, o racismo seria algo forjado fora do espaço escolar, e a responsabilidade pelos conflitos nas relações entre as crianças estaria vinculada às relações familiares:

Olha, eu, pessoalmente, no fundo no fundo, não vejo esses conflitos no dia-a-dia. Nós observamos mais os conflitos nessa questão de etnia quando eles brigam. Isso acontece porque ficou definido pela sociedade. Então, não é porque ele acredita que isso faça alguma diferença, é porque ele escuta lá fora na rua que ser negro é desvantagem, que chamar uma pessoa dessa forma é pejorativo. Mas eu não acho que entre as crianças tenha muito disso. Aparece em situações de atrito entre eles; em situações que ocorrem brigas, mas no dia que está tudo bem, não tem (Valquíria, diretora escolar, branca, escola C).

Esse tipo de entendimento dificulta aos profissionais a identificação, nas relações estabelecidas no espaço escolar, de momentos que facilitam a propagação

do desrespeito, da discriminação, bem como a percepção da manutenção de hierarquias entre os grupos presentes – dado que não se estabelece um olhar crítico a respeito das relações que lá acontecem e que contribuem para sinalizar às crianças uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças. Assim é que a família passa a ser vista pela escola como a transmissora de crenças racistas e idéias preconceituosas:

Não, isso vem diretamente da família, porque convive com a família. Às vezes, o próprio negro já tem aquele preconceito por ele ser negro. Porque alguma coisa já deve ter ocorrido, ouvido, às vezes, dentro de casa. (...) Acho que é coisa que vem de casa, problemas familiares: os pais não dão muita atenção, tem muito disso (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola C).

Dessa citação, depreende-se a tentativa de sobrevalorizar a vigência de preconceito entre as pessoas negras. Verifica-se, ainda, que os profissionais da educação identificam com mais facilidade a discriminação racial em um contexto escolar distinto do seu:

[Você acha que os profissionais não estão preparados para trabalhar com classes multirraciais?] Olha, sinceramente eu acho que não. Porque aqui eu nunca tive problema nem nada, mas no antigo colégio em que trabalhava, tinha uma professora que falava: “Eu não suporto aqueles negrinhos”. Eles eram irmãos, os meninos eram levados, mas ela se referia aos negrinhos. Agora, como eu era funcionária, eu era muito bem tratada por ela (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola C).

Todavia, houve um caso em que uma professora negra sinaliza a existência de discriminação racial na escola em que trabalhava no momento:

Pela convivência diária com o grupo de professores que atuam na escola, em poucos, percebo esta preocupação (de estar atento à diversidade presente na escola), em outros, não, muito pelo contrário, pois percebo atitudes e comportamentos de alguns colegas em relação a determinados alunos que os classificariam como extremamente preconceituosos tanto em relação à condição social como à étnica [racial] (Helena, professora, negra, escola A).

Nesse caminhar, havendo dificuldade para se perceber e qualificar o conflito racial no cotidiano escolar, aumentam os problemas para se estabelecerem as atividades e os procedimentos adequados para se trabalhar com a temática da diversidade racial e o combate ao racismo:

De alguns anos para cá, nós temos trabalhado muito a inclusão, não só nesse sentido [racial], mas das crianças especiais (portadoras de deficiência). Então, eu acho que a mentalidade, pelo menos do professorado, está mudando bastante (Valquíria, diretora, branca, escola C).

Surtem afirmações de que, geralmente, os profissionais estariam preparados para lidar com a diversidade no cotidiano escolar, mas muitos explicitam o próprio despreparo, bem como a incerteza do caminho a seguir:

[Os profissionais que trabalham na escola estão preparados para trabalhar com uma população multirracial?] Acho que estão. Acho que sim. [Você já recebeu alguma instrução a esse respeito?] Não. [Você participou de algum curso que te preparasse para isso?] Não (Miriam, merendeira, branca, escola B).

Ou ainda:

[Você já participou de algum curso...] Esses cursos que é dado [sic] pelo governo de aperfeiçoamento? Contra preconceito, racismo? Eu acho que não. Não me lembro. (...) [Você normalmente faz esses cursos de aperfeiçoamento?] Faço. Faço sim, mas eu... Olha, às vezes, eles conversam, sim, mas um curso específico, assim, não. (...) Não me lembro (Celina, professora, branca, escola B).

Mesmo diante de tantos fatores que identificam as diferenças e os conflitos no espaço escolar, o debate sobre as relações raciais não se mostra presente nos cursos de formação: “[Você viu alguma coisa sobre a questão racial?] Não. Tem também muitos cursos sobre sexualidade que trabalham um pouco mais a questão do gênero. Se o seu trabalho está voltado realmente para o racial, nós não temos muito” (Valquíria, diretora, branca, escola C).

Depreende-se, portanto, que a fala dos adultos, inicialmente, procura evidenciar o quanto o alunado interage em harmonia, não constituindo as diferenças raciais elemento importante para as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Mas os acontecimentos pontuados no dia-a-dia desmentem essa inexistência de conflitos pautados nas diferenças físicas e, por extensão, nas raciais.

Essa tendência a forçar o entendimento do cotidiano como algo harmônico torna o trato dos conflitos simples e corriqueiro, sendo os momentos de agressões físicas ou verbais displicentemente contornados com orientações que cobram respeito:

[Tem alguma situação de preconceito ou discriminação, xingamentos...] Entre eles, não. Não porque eles sabem que é uma agressão. Porque quando a gente fala para eles, quando eles estão brigando a gente fala: “Você tem que parar com isso! Agredir não é só bater. Agredir é falar uma coisa que o colega não gosta!” (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola B).

Na fala dos profissionais da educação a respeito do processo educacional, nota-se que a reflexão permitida às crianças é a da igualdade entre as pessoas

– o que de imediato é o correto. Contudo, não lhes é dada a possibilidade de qualquer reflexão sobre os acontecimentos que as levam aos momentos de conflitos. Evidenciam-se um efetivo trabalho para “silenciar” os acontecimentos e a não-reflexão sobre as atitudes tomadas:

Se acontece nem sempre o professor traz. Quando chega aqui é porque as coisas estão extrapolando mesmo. (...) A maioria, se você conversar com eles, eles vão falar que acontece de um ofender outro, mas a maioria conversa ali na própria sala (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola B).

Nesse complexo cotidiano, os exemplos indicam que os alunos brigam verbalmente ou fisicamente, mas essas questões são tidas como de pouca importância, “coisas de crianças”. Logo, o tratamento dado às situações de conflitos parece pouco utilizar as reflexões teóricas de combate ao racismo e ao preconceito bem como à discriminação racial no cotidiano escolar. Assim, ofensas, xingamentos e socos ou pontapés são “resolvidos” com um pedido de desculpas ou apenas uma recomendação de um adulto. Os profissionais não sinalizam uma reflexão sobre possíveis fatores que facilitam os conflitos nesse ambiente e não buscam referências em trabalhos científicos ou outros estudos sobre a questão racial.

Outro dado importante que se depreende do processo de entrevista diz respeito ao fato de que, por parte dos adultos, as reações das crianças negras – que podem ser entendidas como um sintoma decorrente da percepção do tratamento racial diferenciado na escola, bem como do sentimento da discriminação – são sistematicamente caracterizadas como ciúmes ou um problema individual:

O Rafael... Ele é muito sensível. Qualquer coisinha ele chora. Qualquer coisinha. Se alguém pegar um lápis dele, ele vem chorando que as lágrimas pingam. (...) Ele é muito carinhoso, extremamente carinhoso, ele fica assim “Professora, você me ama?” Eu digo: “Se você fizer a lição, eu te amo mais ainda”. Ele não gosta de fazer lição. (...) Ele é negro, bem negro mesmo, como eu te falei, precisa ver a mãe. O pai é negro e a mãe, branca, linda, linda, linda. Você acredita? Ele puxou o pai. (...) Ela (Bruna, menina negra) tem ciúmes. Ciúmes das amiguinhas. Um ciúme que é um caso sério. Da Carina, da Marina (meninas brancas) [Mas porque você acha que isso acontece?] Não sei (Celina, professora branca, escola B).

Tais comportamentos – sensibilidade exacerbada, timidez, bagunça extrema, mau relacionamento – jamais são encarados como possível decorrência e/ou demonstração de sofrimento ocasionado por formas de discriminações no interior da escola. No que se refere à análise da professora Celina em relação a seus alunos, sobressaem-se seu espanto e sua surpresa em relação a crianças negras que despontam como inteligentes:

A Bruna é negra. Ela, no início, era uma aluna assim: ela faltava bastante, não participava, e até foi difícil para eu descobrir assim o rendimento dela. (...) Ela era preguiçosinha. E aí ela fez um simulado para o Saresp,¹⁰ que eram trinta questões, a gente está trabalhando com os alunos desde o meio do ano, e essa menina me surpreendeu. Ela acertou 28 questões (Havia 30 questões no exame). (...) Ele (Mariano) é um dos alunos, embora os pais sejam analfabetos, é o melhor aluno da série. Ele descende de negros, os pais nunca vieram numa reunião, não participam, mas não é por isso que ele deixa de ser um excelente aluno (Celina, professora branca, escola B).

A análise de Celina, sobretudo em relação a Mariano, evidencia o significado de sua surpresa. Enquanto em sua fala não transparecem boas expectativas em relação às crianças negras, quando apresenta crianças brancas inteligentes, sobressai um ar de encantamento, nunca de espanto e surpresa.

No que se refere à avaliação de crianças brancas, a professora evidencia com mais facilidade aspectos positivos: “Ela (Fabiana) é uma excelente aluna, a família acompanha assim passo a passo, é branca, e tem um excelente relacionamento com todinha a turma. Ela, eu posso dizer, é um dos alunos que se entrosa com todos, sem exceção” (Celina, professora, branca, escola B).

Tendo em vista as afirmações prestadas por essa professora, há uma dificuldade da parte dela em compreender e identificar as questões ligadas à dinâmica das relações raciais na turma para a qual leciona, ainda mais com o que é demonstrado no espanto diante do fato de crianças negras apresentarem um bom desempenho escolar.

Tais percepções da professora não podem caracterizar desqualificação profissional e desinteresse por seus alunos, apenas explicitam a complexidade do trabalho com o racismo e o necessário debate sobre os referenciais da supremacia branco-européia estabelecidos. É importante alertar para o fato de que é uma professora que cuida de seus alunos e suas alunas, preocupa-se com eles e conhece minúcias de cada um. Contudo, sua maneira de conceber a diversidade parece comprometer seu modo de analisá-la, porque, ao descrevê-la, utiliza invariavelmente adjetivos positivos que evidenciam inteligência, interação com o grupo e acompanhamento familiar para os alunos brancos: “alunos excelentes, que os pais acompanham, e com excelente relacionamento com os colegas”.

No entanto, ao se referir a seu alunado negro, tais adjetivos se tornam escassos e transparece a necessidade de contar fatos, apresentar explicações e

¹⁰ Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica do Estado de São Paulo, aplicado na rede estadual de ensino desde 1996.

detalhes para evidenciar o quanto são preguiçosos, carentes, emotivos e possuem dificuldade no relacionamento.

Nota-se, portanto, a dificuldade da professora em trabalhar com a diversidade racial, bem como se percebe que o pertencimento racial constitui parâmetro importante para a avaliação do desempenho escolar, pois o aproveitamento e o desempenho das crianças se mostram vinculados às características fenotípicas dessas. Quando brancas, são consideradas naturalmente bonitas, inteligentes e participativas; em contrapartida, se negras, são pouco esforçadas, com dificuldade de relacionamento e carentes.

A exceção, para Celina, é Mariano que é reconhecidamente muito inteligente e participativo, porém de todo modo o adjetivo bonito não lhe é atribuído. Nem a Cássio, cuja mãe tem sua beleza explicitada e valorizada. Vale lembrar que a professora se espanta diante do fato de a mãe do Rafael, considerada linda por ela, ser mãe de uma criança negra. Ainda no que diz respeito às relações com alunos brancos e negros no cotidiano escolar, identifica-se um aspecto importante da dinâmica da sala de aula, no que se refere ao aspecto físico-espacial. Percebe-se a existência de um distanciamento físico entre alunos(as) negros(as) em relação às professoras e aos professores, e, diametralmente, uma proximidade destes(as) em relação às crianças brancas.

As crianças sentam-se na sala de aula segundo determinação das professoras. Observa-se que as negras, em sua maioria, sentam-se no fundo da sala de aula, como evidenciam os mapas a seguir:

ESCOLA A

Professora (branca)				
GB	GB	MN	GB	GB
GB	MB	MB	MB	GN
GB	GN	MB	GN	MN
GN	GB	MN	MN	GB
GN	MN	MN	MN	GB
GB	MN	MB		
				Pesquisadora

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

ESCOLA B

Professora (branca)				
GN	GB	MB	MB	GN / GB*
GB	GB	MN	MB	MB
MB	MB	MN		MN
MB	MB	GB	GN	GN
GN	MN	GN	GN	GN
		Pesquisadora		

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

* Duas crianças sentam-se juntas.

ESCOLA C

Professora (branca)				
MB	GN	GN	GB	GB
MN	GB	MB	MB	GB
MN	MN	MN	GN	MB
GN	MN	GN	GN	MN
MN	MN	MN	Lugar vago	MN
GN	MN	GN	MN	GN
MN	GN	GN	GN	MN
MN	Lugar vago	MN	Pesquisadora	GN

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

À luz desse contexto de racismo inconsciente, podemos analisar a maneira como a professora responsável pela sala de aula distingue seus alunos por suas características fenotípicas/raciais. O aluno negro que se senta no fundo da sala está com os cabelos bem curtos, como é moda entre os jovens negros. Na aula de Educação Artística, foi chamado de “carequildo”¹¹ pela professora. Diante dessa observação, o garoto sorriu...

Outra situação: na aula de Educação Artística, a professora orienta seus alunos para que façam bonecos de caixa de papelão (sucata) e atenta para o fato de que os bonecos devem ser adequados ao projeto de história dos alunos.

¹¹ Referência irônica pelo fato de a criança estar de cabelos bem curtos.

Algumas crianças começam a fazer suas atividades, e aos poucos os bonecos vão sendo construídos. Muitas crianças trocam entre si material para fazer o boneco. Duas crianças, “Bruna” e “Jéssica”, meninas negras, chamam a atenção por estarem separadas das demais garotas de seu grupo. Elas passam bastante tempo sozinhas. As crianças mudam de lugar com frequência e, sem dificuldades, ocupam outros lugares (cadeiras) quando o colega não está. A professora pega o boneco de “Bruna” e cutuca carinhosamente os rolinhos de seu cabelo.

Bruna pergunta para “Fernanda”, menina branca, se ela pode entrar no grupo. “Fernanda” não responde. “Bruna” repete a pergunta três vezes. “Fernanda” então responde que em seu grupo já tem cinco alunos. “Bruna” fica sozinha, sem ação. “Jéssica”, sua companheira, também permanece sem grupo. As demais crianças conversam com ela apenas sobre a atividade que estão desenvolvendo. “Bruna” se aproxima de Jéssica, que está com seu boneco pronto, mas permanece sem grupo. A professora caminha pela sala e não percebe esse acontecimento. “Jéssica” e “Bruna” estão sempre em busca da professora. Outras crianças na sala de aula se encontram sempre bem entrosadas, como “Pedro”, um menino branco, e “Fernanda”, menina branca. “Bruna” fica perto da colega “Fernanda”, de cujo grupo gostaria de fazer parte, e senta-se. Porém, no grupo ninguém conversa com ela. Com o tempo, percebe-se que “Bruna” está visivelmente chateada e, ambas, “Jéssica” e “Bruna”, permanecem sem grupo.

A dinâmica presente nesse cotidiano parece enfraquecer a possibilidade de as crianças perceberem tanto as discriminações e os preconceitos que praticam quanto a identificação das discriminações sofridas. Na maioria das situações, o discriminado sente. Tal fato é perceptível, como evidenciou o processo de observação, nas expressões das crianças e nas agressões que precedem as discriminações.

Nesse cotidiano, quem discrimina não percebe, ou não deseja perceber, as consequências nefastas dessas práticas. Ao passo que o discriminado, sem rede de proteção, ou melhor, sem apoio da professora, sente; porém, silencia-se.

Alguns indícios surgem como resposta: o fato de a discriminação ser tão violenta que paralisa o discriminado; e a ausência de percepção de uma ação positiva por parte dos profissionais presentes na escola, pois muitos desses, como evidenciam as entrevistas, não consideram importante o sofrimento do discriminado e acreditam que não haja discriminação.

Nota-se também, por meio das entrevistas, que a discriminação racial fica ainda mais difícil de ser identificada quando inserida num rol maior de discriminações,

como, por exemplo, as de gênero e as de condição social. Existe uma análise que desemboca em uma prática similar para cuidar de questões diferentes.

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Desse modo, o racismo e as práticas balizadoras do sistema de ensino – como a estruturação do currículo escolar e a seleção de material didático – não consideram importante a inserção do debate racial. Além de sua urgência óbvia, o reconhecimento dessa demanda levaria ao ajuste do foco dos trabalhos e das relações nas escolas, a fim de gestar processos de transformação de aspectos negativos do cotidiano escolar, como o alto índice de violência, o abandono escolar, o nível de desenvolvimento insatisfatório e, por extensão, as estruturas sociais violentas e racistas.

Disso resulta que, nessa realidade, os profissionais, sem condições de modificar sua atuação diante das situações de discriminações gerais e de discriminação racial, em especial, não conseguem trabalhar para criar e/ou intensificar a participação mais efetiva de alunos negros e alunas negras. Do mesmo modo, não elaboram formas diferenciadas de educar para a igualdade, a valorização e o respeito à diversidade presente no cotidiano escolar e na sociedade brasileira.

Portanto, a análise dos dados coletados nessa pesquisa indica que o racismo é ingrediente básico das dinâmicas e relações interpessoais entre os profissionais da educação e as crianças, e a operação dele no cotidiano escolar permite uma nítida separação dos alunos em sala de aula de acordo com o pertencimento racial. Tal procedimento pode ser percebido pelas crianças, todavia há convivência e/ou negligência dos adultos, daí se pressupõe que esses atos se difundem por todo o sistema de ensino, que, por sua vez, desemboca na sociedade como um todo. Logo, não há mudanças, e as pessoas negras são reincidentemente discriminadas em função de seu pertencimento racial.

A análise é ainda incipiente, mas a mesma inferência emerge quando é observado o lugar social de homens e mulheres, com as respectivas diferenciações para brancos e negros. Os professores se dizem preocupados com a discriminação racial e os preconceitos presentes no cotidiano escolar, mas se mostram desconhecedores de práticas pedagógicas anti-racistas, de leituras que amparem

o trabalho profissional em sala de aula e desconhecedores das conseqüências/efeitos do racismo e seus derivados para os alunados brancos e negros e para a sociedade brasileira, em sentido amplo.

Nesse cotidiano, nota-se que a inclusão de crianças negras é facilitada para elas em sala de aula quando apresentam um comportamento de total adequação às regras da escola – traço marcante do processo de desumanização promovido pelo racismo. Espera-se que essa criança seja estudiosa, comportada e silenciosa diante das situações em que seja vítima de discriminação racial. É o caso do aluno “Mariano”, da escola da Zona Oeste, que se senta no meio da sala de aula e é tido como um menino inteligente, chegando a passar na lousa tarefas por solicitação de sua professora.¹²

No que tange ao material didático, constata-se que, apesar do curto tempo para a observação dessas variáveis, esse não constitui um elemento que contemple a diversidade racial presente na escola. As ilustrações presentes nesses recursos pedagógicos, embora seja possível reconhecer personagens negros, são, em sua maioria, representações de personagens brancas. Decorrente desse quadro surge outro fator, o qual se depreende do processo de entrevistas: os profissionais não percebem que a disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de auto-estima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte das crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo simples fato de terem a pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui a maioria em ilustrações e referências culturais e históricas nesse tipo de material – o que sinaliza a referência de poder, beleza e inteligência.

Por outro lado, as referências atualizadas e mais positivas para as crianças negras, encontradas em filmes, músicas, revistas, jornais e documentários, e que deveriam ser usadas nas aulas para suplementar o conteúdo dos livros didáticos e para-didáticos não foram vistas em uso durante o processo de observação, tampouco os(as) entrevistados(as) sinalizaram sua utilização.

Por meio do material oferecido aos alunos, ao longo das aulas, notamos que o trabalho desenvolvido ainda está alicerçado em explicações construídas por teóricos/pesquisadores do final do século XIX e início do XX, portanto, fortemente influenciados por ideologias evolucionistas, racistas e liberal-escravistas.

¹² Faz-se necessário notar que apenas os alunos considerados competentes – que lêem, escrevem, copiam corretamente e possuem boa caligrafia – são selecionados para essa tarefa.

Diante disso, nota-se que, para alunos e alunas do ensino fundamental, negros e negras são apresentados na condição de escravos e/ou seres humanos negativos ou inferiorizados. As crianças, ao estudarem a história da população negra brasileira, não deparam com referências positivas de um passado histórico do qual seja possível que negros tenham orgulho ao se identificar com a história de seus ancestrais/antepassados; e no qual, paralelamente, brancos percebam o grupo negro como participante do desenvolvimento do país.

Conclui-se que esse cotidiano escolar não oferece oportunidades para que crianças brancas e negras construam sua identidade e percebam seu grupo racial como positivamente integrante da sociedade brasileira. Essa realidade confirma o desconhecimento, o despreparo e, em algumas situações, o desinteresse por parte dos profissionais da educação em propiciar um cotidiano que respeite a diversidade ali presente e que proporcione igual desenvolvimento para as crianças que nele sistematicamente se apresentam.

COMO FICAM ESSAS QUESTÕES PARA AS CRIANÇAS?

Muitos fatos mostram-se significativos no que diz respeito à análise das relações interpessoais entre meninos e meninas no cotidiano escolar, bem como sobre a percepção desses(as) em relação à diversidade racial lá presente, e o trato a seu respeito. O primeiro deles refere-se à constatação de que muitas crianças, diante da necessidade de caracterizar a cor da pele e/ou o pertencimento racial próprio ou de outra criança, optam pela classificação “moreno”: “Eu sou moreno” (Ignácio, branco, 10 anos, escola B); “Eu sou morena do cabelo escuro” (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Temos, então, crianças brancas e negras autocaracterizando-se como morenas. É importante lembrar que muitos profissionais da educação participantes desse estudo tendem a classificar alunos brancos como morenos, do mesmo modo que tendem a classificar os alunos negros como morenos claros ou escuros. Há uma criança negra que evidencia dificuldade em aceitar seu pertencimento racial: “Tenho a pele clara, sou branco. (...) Eu sou marrom claro” (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Além disso, é possível encontrar crianças negras que se definem dentro de um amplo espectro de cor, como evidenciam os exemplos: “Eu sou morena clara. (...). A Isis é morena escura” (Jéssica, 10 anos, negra, escola B). Porém, foi mais freqüente serem encontradas crianças brancas se autocaracterizando

com maior coerência, considerado-se seu pertencimento racial: “Ela é uma do cabelo liso bem curtinho, branquinha, baixinha” (Andréia, branca, 10 anos, escola C). “Tenho a pele clara, sou branco” (Joel, branco, 10 anos, escola A). Esse dado sinaliza que, com maiores facilidades, crianças brancas se reconhecem e não têm dúvidas quanto ao seu pertencimento ao grupo branco. No caminho contrário, há poucas crianças negras se autotclassificando como tais: “Eu tenho a pele escura. Sou negra” (Jurema, 10 anos, negra, escola A).

Diante desse complexo quadro de auto e heteroclassificação racial, no diálogo com as crianças brancas e negras, identificam-se situações de conflitos e tensões. As falas das crianças evidenciam tais momentos, que podem ser identificados por meio de apelidos pejorativos pautados em características físicas e raciais: “Uma amiga minha fala que tem a cor muito feia, mas eu digo para ela que ela é bonita: negro é bonito” (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Os exemplos informam que a experiência da discriminação racial presente no cotidiano escolar representa uma situação que proporciona descontentamento. No entanto, apesar de tal sentimento, nota-se um processo de silenciamento. A criança omite o fato ocorrido tanto dos profissionais da escola quanto dos familiares. Na pesquisa, foi possível também encontrar algumas crianças que levam o fato ao conhecimento de seus(suas) professores(as), mas não foi identificada qualquer demonstração da existência de uma prática efetiva de enfrentamento/combate a tais acontecimentos:

[Alguma criança da escola já xingou você?] Sim, a Dalila me chamou de cabelo duro, daí eu falei para a professora. A Dalila falou que era mentira. Outro dia ela falou que eu era bruxa. Eu falei de novo para a professora, e a professora disse que da próxima vez chamava o pai dela. (...) Ela [Dalila] é branquinha, mais baixa do que eu, o cabelo é meio liso e cacheado (Márcia, 10 anos, negra, escola C).

Percebe-se, portanto, que, após as reclamações, a professora apenas informa para sua aluna que tomará alguma atitude se o fato voltar a acontecer, ao passo que a aluna confirma o sentimento de desgosto provocado por tal situação. É importante também perceber que, embora seja Márcia uma menina negra, há a negação de seu pertencimento ao grupo negro. Nota-se ainda, por parte das crianças, uma postura de não dar atenção e valorizar esse tipo de acontecimento:

[Você falou para a sua professora ou para a sua mãe quando a Dalila te ofendeu?] Não. Uma vez eu falei para a diretora, porque os meninos estavam tentando me jogar no banheiro masculino. Não falei da Dalila, porque eu não achei muito grave. [Qual situação te deixou mais triste?] A da Dalila.

[Você contou para a sua mãe?] Não, não gosto de contar tudo para a minha mãe. Eu acho que a minha mãe me protegeria, mas eu não vou ficar falando tudo para a minha mãe (Márcia, 10 anos, negra, escola C).

A menina declara que a ofensa racial foi por ela mais sentida do que a situação de conflito com os meninos. Porém, contraditoriamente, ela afirma que a discriminação não é importante o bastante para ser levada ao conhecimento dos profissionais da escola ou dos familiares, mesmo reconhecendo que esses últimos poderiam protegê-la diante de tais acontecimentos.

Percebe-se que é possível para a criança do ciclo I do ensino fundamental, com bastante propriedade, relacionar as situações vividas no cotidiano escolar como advindas do racismo:

Várias crianças já me xingaram. Teve um menino da 3ª série que, eu estava na fila, cortou a fila na minha frente, então eu disse: “Aí, seu corta-fila”. Ele me xingou de Chita Pereira. (...) Eu disse para ele que racismo é agora é a nova lei. (...) Nenhum adulto viu. E eu não falei. (...) Falei com a minha mãe. Ela disse isso mesmo que racismo é lei. Ela falou isso (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

É importante notar que a criança negra demonstra ter conhecimento da existência de uma lei que pune o racismo. Embora ela não se expresse corretamente, sua fala deixa explícita sua ação de autodefesa e reconhecimento do racismo por parte da outra criança. Faz-se necessário destacar que, para os profissionais da escola, a criança nada contou, porém narrou o acontecimento para a sua mãe em casa.

Percebe-se que a criança branca também identifica situações motivadas por conflitos raciais pelas quais passam seus colegas:

Olha, chamaram já o Cássio, que é negro, de macaca chita. (...) Porque ele é negro, chamaram ele de macaco. Mas é que ele, sabe (...) aqueles meninos que saem do sério, que tira a gente e eles mesmos saem do sério (Fabiana, 10 anos, branca, escola B).

Contudo, essa criança que identifica a discriminação sofrida pelo amigo tenta justificá-la evidenciando o quanto tal situação é provocada pelo comportamento inapropriado da parte do menino negro.

A análise anteriormente estabelecida pela criança é similar à que é feita pelos profissionais. Eles também entendem esses conflitos como uma coisa de criança, pertinentes e naturais para os momentos do fato, sobretudo entre os meninos. Concomitantemente, a criança demonstra possuir discernimento para refletir sobre a situação vivida de discriminação e reconhece que isso provoca

sofrimentos, tendo de ser evitado: “O que eu penso? Ah, eu penso que é assim... O que eu não quero para mim, eu não faço para os outros. Porque se eu fosse negra e alguém me xingasse: ‘Ah, sua macaca chita’, com certeza eu me sentiria mal, entendeu?” (Fabiana, 10 anos, branca, escola B).

Ademais, o fato de os negros serem racialmente discriminados, no cotidiano escolar ou não, cria possibilidades para a construção de um preconceito em relação às pessoas brancas:

[Você gostaria de ser diferente?] Sim, gostaria de ser diferente, mas não branca que eu não gosto muito, não, porque eu não gosto muito de gente branca.(...) Porque as pessoas brancas, eu acho, são muito metidas. Igual uma amiga minha que mora na rua de casa, ela fica me xingando. Eu gostaria de ter cabelo cacheado, porque eu acho bonito. Gostaria de ter a pele de qualquer cor, menos branca (Solange, 10 anos, negra, escola C).

Ou, ainda, para a forja de um sentimento de recusa ao contato com pessoas negras:

[Você tem amigos negros?] Não. (...) Porque eu não gosto. [Tem algum motivo especial para você não gostar?] Porque é muito feio. [Se você tivesse um vizinho negro, você brincaria na casa dele?] Não. Não. Porque eu não gosto de negro (Ignácio, branco, 10 anos, escola B).

Ignácio demonstra estar fixado em idéias preconceituosas, porém há de ser melhor considerada a sua honestidade ao assumir não gostar de pessoas negras. Ressalta-se que, por meio de entrevistas, fica evidente o fato de que nem seus pais nem sua professora imaginam ou reconhecem publicamente que ele seja preconceituoso e tenha dificuldade de se relacionar com as crianças negras de sua classe e de seu bairro. Sobre tudo as falas de Bruna e Ignácio revelam a possibilidade de haver crianças nessa faixa etária com mentes fixadas em idéias e padrões racistas.

Percebe-se, então, que os conflitos raciais se fazem presentes nas relações entre as crianças no cotidiano escolar. Nota-se também a possibilidade de tais conflitos serem vividos até mesmo no espaço familiar, seguindo o mesmo modelo ofensa/deboche racial encontrado no espaço escolar: “Meu irmão fala que o meu primo tem cabelo de Bombril”¹³ (Márcia, negra, 10 anos, escola C).

Pode-se depreender das entrevistas que muitas crianças negras e brancas não têm, em casa, conversas sobre relações entre pessoas brancas e negras:

¹³ Bombril é a marca de uma palha de aço utilizada principalmente na limpeza de casa.

[Sua família conversa em casa sobre não ter discriminação entre negros e brancos?] Não, minha mãe não fala muito porque ela sabe que eu já tenho uma mente feita, até porque na escola eu já aprendi isso, então ela não fala muito. Na minha própria família já tem gente negra, então eu já convivo com pessoas negras, não dentro de casa, mas fora. [No círculo de amizades, ou como você mesma falou com parentes?] É, eu tenho uma tia que é negra. Nas minhas amizades eu tenho uma amiga, não muito amiga, colega, a Denise, que ela é negra, e a Bruna (Fernanda, 10 anos, branca, escola C).

Fernanda comprova a necessidade de ressaltar o não-racismo, buscando reforçar o seu contato com pessoas negras, ao mesmo tempo em que, ao falar sobre sua amiga negra, desqualifica a amizade.

Do diálogo com as crianças, emerge o fato de que o debate sobre pertencimento racial pode não ser desejável: “[Você gosta de falar sobre ser negro ou ser branco?] Não, porque às vezes eu me sinto negra e eu não gosto disso. (...) Eu não gostaria de ser negra, porque iam me xingar” (Márcia, 10 anos, negra, escola A).

Márcia é uma menina negra, porém se autoclassifica como morena. Ela, ao afirmar não querer ser negra, evidencia que tal recusa está ligada ao fato de as crianças negras, por terem tal pertencimento racial, serem vítimas de xingamentos e ofensas. Portanto, a fala de Márcia mostra que a vivência de tais conflitos pode dificultar a construção da identidade racial pela via do reconhecimento de seu pertencimento racial.

Outras crianças, porém, sugerem a existência de conversas no espaço familiar que enfocam a necessidade de respeito entre as pessoas:

[Sua família conversa sobre o assunto, sobre o fato de você ser negro?] Conversa. (...) Fala assim: que eu sou negro, que eu tenho que respeitar os brancos; que eles podem me xingar, mas é só não ligar, deixar eles falarem sozinhos, porque eu sei que eu sou dessa cor, é só deixar. [E você gosta de conversar sobre isso?] Gosto (Rogério, negro, 10 anos, escola A).

Outra estampa a existência de uma educação no espaço familiar que busca reforçar o pertencimento racial: “[Sua família conversa sobre esse assunto?] Sim, sempre. Minha mãe vive fazendo carinho e dizendo que tenho que ter orgulho de ser negra. Minha mãe fala que eu sou sua ‘neguinha’ preferida. Ela fala que eu sou negra” (Jurema, 10 anos, negra, Escola A).

No que se refere aos debates no cotidiano escolar, algumas crianças indicam que não existe diálogo incorporado no currículo escolar sobre a diversidade

racial ou sobre pertencimento racial. Porém, ao mesmo tempo, reconhecem que, diante de conflitos raciais, as professoras têm como postura criticar e corrigir tais comportamentos:

[A professora fala em sala de aula sobre ser negro, branco?] Não. (...) Ela diz alguma coisa quando alguém xinga uma pessoa (...) Ela fala que ninguém é diferente de ninguém, que todo mundo deve ser amigo não pela cor, mas pela amizade mesmo. Ah, ela fala essas coisas (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

A explanação de Bruna comprova a atitude da professora mediante a situação de conflito entre as crianças, porém, ao mesmo tempo, confirma a não-existência de um diálogo que busque impedir os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar:

Não, ela nunca falou. Mas eu tenho certeza que ela não acha assim que a cor branca é melhor, ou a cor preta é melhor. Ela acha que é a mesma coisa. Por exemplo, a Cátia é de outra cor, e a professora acha que é a mesma coisa da Cátia e de mim. Elas [a professora e a coordenadora pedagógica] dizem que a cor não importa, o que importa é o coração; que racismo era só antigamente (Milton, 10 anos, branco, escola C).

A tônica do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos(as) professores(as) pauta-se na crença de que as discriminações não podem existir porque se considera que todos sejam iguais.

Todavia, as crianças indicam que é mais desejável apresentar aparência de pessoa branca. As garotas, por exemplo, gostariam de modificar sua aparência, tendo olhos claros, cabelos lisos e/ou claros:

Gostaria de ser branquinha do cabelo escuro, por causa da minha pele eu sou muito. Porque também queria ser da cor da minha irmã. (...) [Você gostaria que seus pais fossem diferentes?] Gostaria, que o meu pai fosse branco como a minha irmã e com o cabelo escuro, a minha mãe, branca com o cabelo vermelho (Regina, 9 anos, negra, escola B).

E o mesmo pode ser identificado na fala de meninos: “Eu sou marrom claro. [Você gosta de ser assim?] Gosto, eu sou assim não pode mudar. [E se pudesse?] Seria branco claro de olhos pretos. [Por que?] Porque eu gosto” (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Nota-se, porém, um caso em que Rogério, menino negro, evidencia sua satisfação em ser negro: “[Qual é a cor da sua pele?] Negra. [Você é bonito?] Eu acho eu sou bonito. Eu me acho bonito. [Você gosta de ser assim?] Gosto” (Rogério, negro, 10 anos, escola A).

O mesmo é percebido em meninos brancos:

Eu sou... nem baixo nem alto. Sou branco, sou gordo também e uso topete, que mais? (...) Meu cabelo é um pouco marrom, marrom escuro. Meus olhos são castanhos escuros também, se eu não me engano. [Você gosta de ser assim?] Gosto. Adoro o jeito que eu sou (Josias, 10 anos, negro, escola A).

Logo, diante da tendência de as crianças negras e brancas desejarem para si características físicas que evidenciem o pertencimento ao grupo branco, as falas das crianças revelam que as negras representam aquelas que são mais rejeitadas para comporem pares e realizarem atividades:

[Diga o nome de uma criança que você não gosta de se sentar ao lado dela?] Eduarda [negra], Davi [negro], Maurício [negro], Ignácio [branco] e Alex [branco]. O Ignácio porque ele fica brincando, conversa demais. O Alex também é a mesma coisa. Fica fazendo gracinha, piadinha. O Davi é outro caso, porque ele é muito bagunceiro, chato, sem companheiro, e todo mundo fala que ele não toma banho, que ele tem um cheiro insuportável. A Eduarda, ela é legal, só que também ela tem um cheiro, todo mundo comenta dela (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

O grupo de crianças rejeitadas e recusadas é formado por crianças negras e pobres, estigmatizadas pelo baixo rendimento escolar e pelas precárias condições de higiene. É com elas que, assumidamente, ninguém gosta de se sentar. Por sua vez, as crianças brancas presentes nessa categoria são as que possuem grandes dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, as crianças brancas, consideradas “inteligentes” e “comportadas”, são as mais queridas:

[Você tem muitos amigos na escola? De qual você mais gosta?] Sim, Solange, Cátia, Vitória e Carmem. (...) Ela [a Natália] é morena escurinha. A Solange é morena escura. A Vitória é alta e branca. A Carmem é gorduchinha e branquinha. [E amigo?] O Marcelo loirinho, ele é branquinho, eu gosto dele porque ele me dá adesivos, conversa comigo. E o Felipe, que é do mesmo jeito do Marcelo (Márcia, negra, 10 anos, escola C).

Meu primeiro melhor amigo é o Lucas [branco], ele é da minha classe. Ele é pequenininho, tem um topetinho bem espetadinho, ele é muito legal. O Eduardo [branco], que também é meu amigo. [E quem mais?] O Jordão [branco] (Plínio, branco, 10 anos, escola A).

Simultaneamente, é importante atentar para o fato de que Bruna, uma menina negra que afirma seu pertencimento racial, diz ter também amigas negras e assim as classifica:

[Você tem muitos amigos na escola?] Tenho. (...) Jéssica. Ela é legal, ela é inteligente, ela é negra. É quase da minha cor, um pouco mais clara. Ela

é legal e não é bagunceira. Ela é brincalhona, faz piadas com a gente. (...) Agora deixa eu ver: A Denise. A Denise é negra mesmo, da minha cor, ela é legal também; inteligente, e é um pouquinho bagunceira e brincalhona. Às vezes eu brigo com ela, mas... nós somos amigas (Bruna, negra, 10 anos, escola B).

Marcos, o menino que se diz mulato, afirma ter dois grandes amigos na escola: um branco e outro negro:

[Você tem muitos amigos na escola?] Tenho. O Cássio é meu amigo, quando ele leva lanche a gente divide. E o Ignácio, tem um dia que ele dá alguma coisa para mim e para os amigos. (...) O Rafael é alto, magro, e da cor do meu irmão. (...) [Seu irmão é negro?] É. [E o Ignácio?] O Ignácio é do meu tamanho, e branco (Josias, negro, 10 anos, escola A).

Assim, aparentemente as relações entre as crianças, na compreensão delas e dos adultos que as educam, não se pautam pelo pertencimento racial, mas se justificam em função do pertencimento social associado ao desempenho escolar. Porém, a observação revela que os critérios para o estabelecimento das relações de ofensa ou de amizade são frequentemente subsidiados pelos referenciais de pertencimento racial. Para as crianças, é apreciável estar próxima ao referencial de mundo das pessoas brancas. Se são negras reconhecem isso como uma desvantagem; e, por vezes, sem a ajuda dos adultos, se submetem a sessões cotidianas de discriminação racial. Essa relação discriminatória é atenuada apenas se a criança negra tiver condições de competir e preferencialmente superar o nível de cognição de seus colegas brancos.

COMO OS PAIS PERCEBEM AS RELAÇÕES RACIAIS?

Quanto às relações no espaço familiar, de acordo com as entrevistas realizadas, depreende-se que as famílias, sobretudo as brancas, procuram evidenciar a não-existência de racismo no espaço familiar:

Na minha família não tem disso, porque eu tive uma irmã que era casada com um negro. Então, não tem racismo. Não tem mesmo. (...) A gente não comenta isso não, porque têm os meus vizinhos que são pretos. O racismo acho que é o pessoal mais antigo do que esses meninos mais novos. Esses meninos novos não ligam muito para essas coisas. (...) Os antepassados dela (a mãe de Ignácio) são tudo negro mesmo. Então, ela não liga muito para essas coisas não. Inclusive, ela trabalha na creche, e trabalha com pretos também, e se dão muito bem. Não tem esse negócio de racismo (Irineu, pai, branco, escola B).

Diante da fala de Irineu, pode-se afirmar que não há conversas em casa com seu filho sobre a diversidade racial presente na sociedade brasileira. Irineu acredita que o fato de ter em sua família um parente negro elimina a possibilidade de seu filho ter desenvolvido idéia ou prática racistas. Para amparar sua análise, procura enfatizar o relacionamento de seu filho com uma criança negra, porém, ao mesmo tempo, sinaliza que a relação com esta criança não ocorre com frequência. Tal concepção se soma à convicção de que racismo seja coisa do passado, logo, não seria preciso conversar sobre isso. Todavia, é importante atentar para o fato de que Ignácio, filho de Irineu, como consta neste estudo, afirmou não gostar de pessoas negras, visto que as considera feias e assegurou não querer brincar com crianças negras.

Irineu amplia sua análise reproduzindo a mesma idéia:

Não, não comenta, não sei porque se é criança ou se não liga para essas coisas. Eu acredito que mais a coisa de racismo é de pessoas mais adultas, e mais da outra, da terceira idade, que eu acho que é mais racismo do que essa mocidade nova (*sic*). Eu mesmo não ligo. Para mim é tudo igual, é tudo filho de um só, de um Deus só. Só muda a cor. Mas aí o que tem a ver? Quem vê cara, não vê coração (Irineu, pai, branco, escola B).

Uma mãe negra, por outro lado, descreve a existência de conflitos raciais entre seus filhos:

Às vezes a gente conversa. Tem meu filho de 18 anos, ele é bem negrinho, e às vezes os pequenos (os irmãos) mexem com ele. Mas eles sabem que é discriminação as pessoas falarem essas coisas. Eles são crianças, mas eles entendem. Eles sabem. Mas sobre assim, a escola, eu não tenho reclamação nenhuma (Nice, mãe, negra, escola A).

Os pais referendam o fato de as crianças brancas ou negras não reclamarem e/ou contarem em casa situações que se vinculem à questão racial: “Não. Ele nunca reclamou. De jeito nenhum” (Nice, mãe, negra, escola A).

Entre tantas entrevistas, foi possível encontrar uma mãe negra que descrevesse a existência de diálogos no espaço familiar sobre a questão racial a fim de alertar o filho negro para situações desconcertantes: “Eu converso muito com ele em casa. Porque racismo existe! Então eu converso com ele, mas, graças, até agora nada aconteceu” (Antonia, mãe, negra, escola B).

Há ainda uma outra família negra em que são valorizados e inseridos elementos da cultura negra:

Sim, semana passada comprei um boneco preto. Mas meu pequenininho falou que o boneco era feio. Eu disse que a cor não importava e sim se você gosta

ou não, que eu havia comprado porque eu gostei. O meu filho, então, falou que ia ser dele. Eles têm amigos bem escurinhos e nunca vi eles reclamarem. Mas se falarem, eu vou dar resposta (Josefa, mãe, negra, escola C).

Existem, até mesmo, pais brancos que demonstram perceber a necessidade de realizar tal diálogo em casa:

Conversamos. (...) Nossa posição é que não deve haver racismo, discriminação, quanto a cor, religião, sexo e etc., raça. (...) Ele concorda com a gente, e a gente sempre dá informações para ele do que é que é isso, do que é aquilo, quanto a cor, se é negro. A gente conversa com eles e eles estão bem informados. Não tem que existir isso aí (Pascoal, pai, branco, escola A).

Todavia nota-se que a orientação, muitas vezes, procura não dar relevância para isso, quando materializado em conflito:

Eu falo para que quando alguém chamar ele de negro, ele não ligar não: deixar falar e sair para não dar briga, entendeu? Tudo o que mais eu uso de tema com meus filhos é não dar briga. Ai eu falo “Você é negro, sim”. Eu tenho 42 anos, eu estou viva, eu trabalho, sou honesta. O importante é você ser honesto, não pegar nada que é dos outros, ser você. Isso é importante. Agora, a cor, depois que morre todo mundo vai apodrecer do mesmo jeito (Antonia, mãe negra, escola B).

A fala de Antonia exprime sua consciência a respeito do racismo existente na sociedade. Expõe também que ela, como uma estratégia de sobrevivência, procura amortecer, na educação familiar, o impacto que o racismo poderia ter sobre seu filho. A orientação possibilitada por Antonia parece dialogar perfeitamente com a necessidade de que seu filho permaneça na escola, visto que, como ficou evidente nas entrevistas com os profissionais da educação e com as crianças, há uma percepção negativa em relação à criança que briga no espaço escolar. Ela, em concordância com os profissionais da educação, aponta que os conflitos raciais entre as crianças são motivados por uma não-educação no espaço familiar:

Eu acho assim: é que os pais não orientam em casa, porque o pai também é racista. E passa por cima desses acontecimentos. Muita gente discrimina mesmo os negros. Então, negro ganha menos, negro não consegue emprego, negro não consegue... Então as crianças vêem. Então, se a gente não conversar com elas em casa, elas vão discriminar (Antonia, mãe, negra, escola B).

Alguns pais consideram que o racismo está na sociedade sem sentido amplo, sobretudo no mercado de trabalho, não nas relações pessoais:

Tem muita gente que fala “É, só podia ser preto”, mas isso virou um hábito de falar. É como falar “Só podia ser baiano”, para uma pessoa que faz qualquer

besteira. Isso é um preconceito, mas é coisa do ser humano falar, mas não que existe (*sic*). Pode existir racismo em firmas, essas multinacionais, aí eu acredito que exista mesmo, aí são firmas multinacionais, esses americanos aí, que não gostam mesmo... Mas da parte do brasileiro, acho que não é racismo, não (Irineu, pai, branco, escola B).

Uma mãe negra explicita o racismo presente na sociedade demonstrando conhecimento a respeito de políticas públicas específicas para essa questão: “Toda a sociedade, porque agora a faculdade está começando a dar cotas para negros, mas ainda está desigual. Acredito que todos, em todas as áreas, têm que ser tratados iguais” (Josefa, mãe, negra, escola C).

Outros, porém, ratificam não acreditar na existência de racismo e discriminação contra o negro, tampouco percebem seus efeitos prejudiciais: “Acho que todos têm a mesma oportunidade. Se não for atrás, nem branco consegue nada na vida” (Jacira, mãe, negra, escola C).

Há quem reconheça que a escola deve ter papel relevante nesse processo: “Acho que a mãe tem que falar mais, mas a escola não pode deixar isso passar em branco” (Gislene, mãe, negra, escola A).

Por sua vez, Antonia afirma que seu filho nunca brigou na escola, porém é interessante perceber que todo o tempo ela reconhece a presença do racismo e parece estar sob a responsabilidade de seu filho evitar os conflitos:

Não é prejudicial que os professores falem sobre racismo. Eles têm que ter paciência, porque o racismo existe. Têm que tentar falar, porque existe, existe. Não pode falar que não existe, porque existe. Mas ele [o filho] nunca caçou rolo [briga], porque eu converso muito com ele em casa (Antonia, mãe, negra, escola B).

E assim, ela revela um caso de conflito experienciado por seu filho:

Ele nunca brigou na escola. Nunca. (...) Só uma vez que ele estava brincando na quadra, um outro chamou ele de “seu negro”, “cabelo de bombril”, aí ele falou: “Sou mesmo, e daí? Sou gente igual a você. A única diferença é que eu tenho cabelo duro e você tem esse cabelo liso. A sua pele é branca e a minha é morena, e daí?”. Então, que ele não ficou assim ofendido com aquilo. Sabe, assim, como eu te falei, eu converso com ele em casa, então ele já tem a consciência de que ele é negro (Antonia, mãe, negra, escola B).

Em semelhança ao que foi observado na análise das entrevistas com as crianças e com os profissionais da escola, nota-se que os familiares, pais e mães negros e brancos, diante da necessidade de se autoclassificar racialmente apresentam uma variedade:

Eu acho que eu sou morena, não gosto que me chamem de branca. (Célia, mãe, branca, escola C). Eu sou morena. Meu pai era moreno bem escuro, a minha mãe é clara que nem eu. Na família da minha mãe têm cigano, um irmão era loiro dos olhos azuis, um outro irmão era índio, ainda tinha um negro. A minha família é bem mestiça. [E seu marido] Ele é moreno do cabelo cacheado, mas tem loiros na família dele (Josefa, mãe, negra, escola C).

Tal variação indica que, no que diz respeito à cor da pele, não é considerado positivo nem tê-la extremamente branca nem negra, porém os traços fenotípicos das pessoas brancas, como a textura do cabelo e a cor dos olhos, tendem a ser considerados mais positivos em relação aos das pessoas negras. Logo, autotransclassificar-se “moreno” guarda uma correlação com ser bonito, tanto para negros quanto para brancos.

Nota-se também que alguns, brancos e negros, se autotransclassificam dentro de uma definição condizente com a cor de sua pele: “Eu sou escura. Sou negra” (Nélida, mãe, negra, escola B). “Eu sou clara, então sou branca” (Mariana, mãe, branca, escola C).

No que diz respeito à relação com a escola, é comum entre pais e mães, ao iniciarem uma reflexão sobre isso, a demonstração de sentimento de satisfação para com essa instituição. Vale ressaltar aqui que eles compõem à escola apenas em eventos, reuniões de pais e/ou na entrada e saída do período escolar: “[O que o senhor acha da escola de seu filho?] Eu acho muito boa. (...) Eu sou muito bem recebido [na escola]” (Irineu, pai, branco, escola B).

Para os pais entrevistados, há uma unanimidade em reconhecer o tratamento igualitário no cotidiano escolar:

[Há distinção se é menino, menina; branco ou negro; rico, pobre...] Não. Faz quatro anos que meus filhos estudam aqui e a gente não tem notícia que tenha havido discriminação de qualquer tipo (Pascoal, pai, branco, escola A).

Na escola não tem esse negócio de filho de negro, lá na sala de aula também os colegas respeita (*sic*). Ele estuda aqui desde a 1ª série, não teve problema nenhum. (...) Eu nunca percebi isso. (...) Eu acho que eles [professores(as)] não diferenciam. Eles têm que tratar todos iguais. Pelo que eu vejo, eles tratam todos iguais (Antonia, mãe, negra, escola B).

Contudo, no que diz respeito às relações entre as crianças, Jacira, uma mãe negra, afirma ter percebido um tratamento diferenciado em relação à sua filha:

Só no começo eu vi ela ser um pouco desprezada, mas não por ser morena. Eu vi umas meninas empurrando ela, mas não fiz nada, porque acho que é a decisão dela, ela que tem que decidir se vai ou não chamar a professora, ou se vai conversar com os colegas (Jacira, mãe negra, escola C).

Intriga, contudo, o fato de ter deixado que sua filha resolvesse a situação. Por outro lado, verifica-se que os pais também percebem a existência de uma educação que estimule relações respeitadas no ambiente escolar: “Sim. A professora conversa com os alunos dizendo que não devemos desfazer de ninguém. Nem pela cor da pele, nem por religião ou qualquer outra coisa” (Suzana, mãe, branca, escola A).

Outros sinalizam pouca atenção a tal característica da educação dos filhos:

Olha, eu não posso dizer porque a gente não acompanha bem esse assunto. Mas pelo que eu percebo na professora... Eu vejo que, uma vez que eu fui numa reunião, ela não comentou muito sobre esse negócio de racismo, de negros com brancos; de estudar na mesma classe; ou de ficar servindo mais um e desprezando o outro (Irineu, pai, branco, escola B).

Apesar de a maioria dos pais apresentarem discurso e prática, no que diz respeito a questões de pertencimento racial, baseados em afirmações sustentadas pelo mito da democracia racial,¹⁴ existem famílias negras e brancas que reconhecem que a discriminação racial tem um caráter de retrocesso em nossa sociedade e, assim, buscam educar seus filhos para uma convivência social mais respeitosa, chegando até mesmo ao reconhecimento da necessidade de políticas públicas adequadas para tal questão. Não obstante, tais intervenções e análises são ainda esparsas e pontuais. Evidencia-se uma análise incipiente sobre a educação escolar possibilitada aos seus filhos no tocante à diversidade racial presente na sociedade. O mesmo se percebe quanto à educação realizada no espaço familiar.

Em todo caso, é comum a todas as famílias o desejo, ainda que no plano do discurso, de não verem suas crianças praticando discriminação em suas relações sociais. As pessoas negras, além disso, expressam não desejar ter suas crianças vivendo situações constrangedoras nas relações com crianças e adultos.

¹⁴ O conceito de mito que adotamos é o mesmo utilizado por Calos A. Hasenbalg: “A noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e a sua negação no plano discursivo. Essa noção não corresponde, portanto, ao conceito de mito usado na Antropologia” (HASENBALG, 1996: 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a observação das atitudes e dos comportamentos dos participantes no cotidiano escolar mostrou-se essencial para atingir os objetivos propostos neste trabalho, na medida em que os dados resultantes possibilitam uma contraposição entre discurso e prática dos entrevistados.

Contudo, a realização de micro-etnografia, como metodologia de trabalho, no que se refere a apenas duas semanas de observação do cotidiano escolar, configurou-se frágil, pois não possibilitou a quebra do estranhamento em relação à presença das pesquisadoras na escola. Nesse processo de micro-etnografia, a presença das pesquisadoras, no período de dez dias,¹⁵ era vista ainda como algo externo ao ambiente. Isso, na percepção das pesquisadoras, fez com que os profissionais e até mesmo algumas crianças fossem cautelosos com suas posturas e práticas escolares na presença delas. No que se refere às crianças, a permanência do estranhamento pôde ser notada por meio das reações de excessiva alegria e euforia na relação com a observadora, como foi comentado a uma das pesquisadoras: “Era como uma visita que acaba de chegar”.

Ademais, analisando-se as falas dos profissionais da educação, familiares e crianças, identifica-se no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, em que a cor da pele, ou seja, o pertencimento racial, orienta a qualidade das relações pessoais que são ali estabelecidas.

É importante atentar para o fato de que tal percepção não aparece de maneira explícita na fala dos entrevistados, sobretudo na fala dos profissionais da educação. A análise dos discursos evidencia uma frágil percepção da diversidade presente na sociedade brasileira, e, por extensão, no cotidiano escolar.

Mostra-se igualmente frágil a percepção sobre as conseqüências e os efeitos do racismo para os alunos que vivem cotidianamente a discriminação racial, seja nas relações com adultos, seja nas relações com as crianças; e dos efeitos de discriminação e preconceito sofisticados subsidiados pelo material didático e/ou paradidático.

Na fala dos profissionais da educação, verifica-se a necessidade de um tratamento igualitário para as crianças, indiferentemente do pertencimento racial. Todavia, a história dos negros é apresentada com a forma e o momento de submissão social cristalizados desde o período colonial. O pertencimento racial ao grupo branco,

¹⁵ As observações foram realizadas por duas semanas, apenas nos cinco dias letivos.

por sua vez, é valorizado, reconhecido e disseminado por meio de referências de cultura e história européias.

Localiza-se nos programas escolares, pelas falas dos profissionais da educação, a necessidade de fortalecimento da identidade racial. Isso pode se depreender no que se refere à diversidade. Há um esforço para melhorar atitudes, valores, comportamento e aceitação do “outro” que é discriminado. Entretanto, o dia-a-dia das escolas não indica a elaboração/realização de novas práticas educativas. Observa-se que ocorrem, no cotidiano escolar, a disseminação de ideologias racistas, bem como a de práticas discriminatórias dirigidas às crianças negras, tanto por profissionais da educação quanto pelos colegas.

É possível considerar que o trabalho na escola está permeado pelas lógicas de relações sociais e raciais desenvolvidas, em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e operacionais) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual:

- A existência de racismo é negada.
- Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros.
- Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas.
- Não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar.

Tal modo de “ler/analisar” as relações sociais impede, na maioria das vezes, a compreensão a respeito das conseqüências oriundas do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar. Como conseqüência, esse fato impõe a necessidade de a criança discriminada superar solitariamente as discriminações e os constrangimentos, bem como os sofrimentos deles decorrentes.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que boa parcela das relações raciais no cotidiano escolar está alicerçada no mito da democracia racial, que defende que a sociedade brasileira não tem práticas racistas e que pessoas negras ou brancas têm as mesmas possibilidades de ascensão e sucesso sociais.

Os profissionais presentes no ambiente escolar reconhecem os prejuízos acarretados pelos estereótipos, pelo preconceito e pela discriminação raciais. Da parte desses, percebe-se, relativo à análise do cotidiano escolar, que é difícil identificar em quais momentos esses elementos se fazem presentes, bem como seu modo de inserção nesse espaço. Logo, não evidenciam a elaboração de uma forma sistemática de combate desse quadro no cotidiano escolar.

Por sua vez, as crianças brancas e negras também percebem que o preconceito e a discriminação raciais em relação às crianças negras configuram algo ruim, negativo, e que isso não deveria ser praticado. Entretanto, vivem paralelamente as valorizações do segmento branco. Utilizam esses elementos como forma de reconhecer o outro e de se reconhecer, de selecionar amizades e companhias para a formação de grupos e reforço da identidade. Portanto, as crianças negras presentes na escola vivem em seus relacionamentos um sistemático processo de discriminação racial, que opera de maneira negativa em seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimento. Logo, considerando que a educação é base constitutiva na formação do ser humano e na defesa e na constituição dos outros direitos – como os econômicos, sociais e culturais –, tal processo educativo colabora para a submissão social do ser humano negro.

No que se refere à competência para as relações e ao processo de comunicação nesse ambiente, inexistem ações para que as discriminações sejam percebidas, desveladas, denunciadas. A criança que percebe a discriminação não considera os profissionais presentes na escola como aliados. Não se nota uma prática de resolução de conflitos pautada no diálogo entre os conflitantes. Ou seja, o diálogo configura-se mais como uma admoestação por parte dos adultos do que um momento de reflexão sobre o que motivou o conflito e a posterior agressão, seja essa física e/ou verbal.

Outro agravante é o fato de que, na medida em que os profissionais da educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem como entre seus alunos, atividades de valorização da população negra e de combate à discriminação racial. Seu diálogo, suas falas não se mostram eficazes para o combate ao racismo, visto que eles próprios em suas análises e falas revelam uma sorte de idéias preconcebidas em relação a brancos e negros. Porém, para os primeiros essas se apresentam, em sua maioria, de maneira positiva e, para os segundos, de maneira negativa.

Ao mesmo tempo, a linguagem como produtora de conhecimento, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, elimina não só a possibilidade de as crianças conhecerem tal história e cultura, como também leva à idéia de que não possuem importância, portanto sua ausência se torna normal, natural, a ponto de nem ser denunciada e desejada. Esse fato configura um círculo vicioso de silêncio e silenciamento, que dificulta a reflexão das crianças sobre as relações raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sobre o próprio pertencimento racial. Por extensão, que essas crianças reflitam e ajam sobre as discriminações experienciadas e percebidas no dia-a-dia.

Como resultado, essa cultura escolar acaba por oprimir e excluir determinadas crianças de maneira sistemática. Oprime, sobretudo, porque lhes torna inferiores nas relações com outras crianças. Exclui quando silencia diante das agressões presentes no seu espaço físico. Esse silêncio opressor e excludente revela a não-importância dada a essa temática no cotidiano escolar.

Esperançosamente, embora de forma tímida, estão sendo gestadas algumas ações pontuais por parte de famílias negras e brancas e um subsídio curricular ao trabalho dos professores. No que se refere ao âmbito federal, sabe-se que o Ministério da Educação (MEC) vem, desde 1996, realizando uma avaliação pedagógica em livros didáticos, com o objetivo de prover materiais didáticos de qualidade às escolas do ensino fundamental das redes públicas, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, incluindo Cartilha e Dicionário; Matemática; Ciências; Estudos Sociais; História; e Geografia.

Para ser aprovado pelo MEC, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento por meio da reflexão e da resolução de exercícios. São desaconselhados livros com erros conceituais, indução a erros, incorreção e insuficiência metodológica, desatualizados, com preconceitos ou discriminações, exercícios sem sentido, abordagens desconexas, experimentos que colocam em risco a integridade física dos alunos, características antieducativas.

Essa avaliação pedagógica, embora tente contribuir para a diminuição da presença de muitos preconceitos e estereótipos nos livros didáticos, ainda não garantiu a mesma proporção entre imagens/personagens de negros e brancos nos novos livros. Mesmo com esse processo de avaliação, é possível notar que os brancos ainda representam a grande maioria das ilustrações. Nessas, os negros nem sempre apresentam características fenotípicas específicas: trança, cabelo pixaim ou outros traços característicos (Sousa, 2001). Nesse caminhar, percebe-se que no cotidiano escolar as crianças não estabelecem contato com um material didático que apresente a diversidade racial e, principalmente, mostre essa diversidade de modo positivo, participativo e significativo na sociedade brasileira.

Uma outra iniciativa em âmbito federal refere-se à Lei Federal nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo dos ensinos fundamental e médio, bem como ações de formação de professores para o combate ao racismo e a elaboração e a construção de material para-didático no sentido de auxiliar na valorização da diversidade racial presente no cotidiano das escolas.

No tocante às políticas nas esferas municipais e estaduais, evidencia-se um processo de implementação de cursos de formação de profissionais da educação para o combate ao racismo. Em todo caso, há de se ressaltar que tal prática é ainda incipiente em ambas as instâncias, não atingindo efetivamente um número significativo de profissionais e de regiões do país.

Ressalta-se, por sua vez, uma política de construção de material auxiliar para subsidiar a formação permanente de professores impulsionada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Destaca-se, nesse sentido, o *Caderno Temático de Formação* nº 1, intitulado “Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade”. Destacam-se também as revistas de educação da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, cujo número 5 apresenta, analisa e discute questões referentes à diversidade no cotidiano escolar.

Infelizmente, tais políticas não desembocam no cotidiano escolar. Há um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileira. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica.

Entendo que este estudo comprova a micro-etnografia como uma metodologia eficiente para se compreender o pluralismo e a diversidade racial nas escolas. Além disso, este estudo acaba por confirmar, como agenda futura de investigação, a necessidade de estudos sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes negros e brancos, bem como sobre o processo de formação profissional dos profissionais que atuam no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLEGER, J. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- BOTELHO, D. *Aya nini (coragem)*. Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e

Havana. Dissertação (Mestrado em Integração da América latina) Prolam-USP. São Paulo, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

_____. *Véredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

CHAGAS, C. C. das. *Negro: uma identidade em construção*. São Paulo, Vozes, 1996.

CUNHA Jr, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, 1990.

GODOY, Eliete A. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. (Dissertação de mestrado). São Paulo, UNICAMP, 1996.

HASENBALG, Carlos A.. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo V. (orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HASENBALG, C. A. *Discriminação de desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro, 1981(mimeo).

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Ipea, 2001.

_____. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: Unesco, 2002.

INSPIR. *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. São Paulo: Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial, 1999.

IPEA. *Relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas*. Brasília: Ipea, 2000.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.

OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches do Município de São Paulo* (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1994.

OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 1994b.

OLIVEIRA, R. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção* (Dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, 1988.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 3, 1987.

ROSEMBERG, F. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 3, 1996.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SANTOS, H. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro: a trilha do círculo vicioso. *São Paulo em Perspectiva*, v. 8, n. 3, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Temático de Formação*, nº 1 (Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural etnia, gênero e sexualidade). São Paulo: SME/ATP/DOT, 2003.

_____. *Revista de Educação* nº 5 (Gestão, currículo e diversidade). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Orientação Técnica, 2004.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Ed. CED, 1995.

SILVA, P. B. G. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

TRIUMPHO, V. R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: *A África na escola*. NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). Brasília. Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

LINGUAGENS ESCOLARES E REPRODUÇÃO DO PRECONCEITO

Francisca Maria do Nascimento Sousa

INTRODUÇÃO

Os processos de formação humana não acontecem em abstrato. Construïmos-nos enquanto sujeitos sociais e culturais concretos, diversos, incluídos em relação de classe, raça, gênero (Arroyo).

A linguagem é própria do ser humano. Homens e mulheres sempre procuraram formas de manter comunicação entre si. E não apenas com os seus contemporâneos, tentaram também encontrar meios de deixar para gerações posteriores registros de sua existência. Assim, vemos exemplos de formas antigas de transmissão de mensagens como os desenhos em pedras encontrados nas cavernas do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí.

Na história da humanidade, vários foram os meios de que os seres humanos lançaram mão para se comunicar: o fogo, os sons, os gestos, os símbolos, o canto, a dança, as palavras e até mesmo o silêncio foram, e ainda são, formas de linguagens carregadas de mensagens e significações.

O que pretendemos discutir neste artigo são essas diversas significações contidas nas diferentes modalidades de linguagens (inclusive as não-verbais: iconográfica, gestual, cenográfica, etc.) das quais a escola se utiliza para concretizar sua ação educativa e a influência que estas podem ter no processo de construção da auto-estima de alunos e alunas negros(as). Partimos da compreensão da instituição escolar como um espaço plural na sua constituição étnico-racial¹ e política, e da linguagem como algo que não se finda em si mesmo, mas que, “ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros” (FIORIN, 1988:74). Diz ainda que:

¹ Ao utilizarmos a terminologia étnico-racial procuramos dar ênfase às diferentes dimensões referentes aos negros brasileiros: física, política cultural, religiosa.

Comunicar é também agir num sentido mais amplo. Quando um enunciador produz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais... Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer *que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação* (IDEM, 1988: 74).

Em consonância com esta visão, a linguagem pode ser compreendida como discurso-ação, considerando-se que a mesma leva a um agir; induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento importante no processo de elaboração dos conceitos, pré-conceitos, valores e estereótipos acerca das pessoas, dos grupos sociais e do mundo. Sendo, no entanto, esta relação linguagem X mundo, uma via de mão dupla, onde ambos se influenciam reciprocamente, “a linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico”, (op. cit.: 53).

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias, pois “é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados” (BERGER e LUCKMANN, 1993: 57), transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjugam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais.

Observemos por exemplo alguns significados e adjetivos comumente usados com relação a negros e brancos e algumas de suas derivações na cultura brasileira.

Tomaremos inicialmente a definição que se pode encontrar em um dos mais famosos e populares dicionários brasileiros, o “Aurélio” quanto aos termos negro e branco. *Branco*: “Diz-se do indivíduo da raça branca. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo: alma branca” (FERREIRA, 1986. p. 282, grifos nossos). *Negro*: “Diz-se do indivíduo da raça negra; Sujo, encardido. Maldito, perverso. Escravo” (op. cit.: 1187). Assim também refere-se aos derivados da palavra como por exemplo *negrada*, definido como “grupos de indivíduos dados a pândegas ou desordens”.

Compreendemos, a princípio, que definições de dicionários baseiam-se, geralmente, em hábitos culturais de uma determinada sociedade, de um determinado povo, não tendo, obrigatoriamente, um cunho ideológico. Ou seja, revelam-nos significados dados pelo uso popular ou erudito do termo.

Entretanto, se tais expressões costumam ser relacionadas a pessoas ou grupos de forma a estigmatizá-los, a qualificar negativa ou positivamente estes segmentos sociais, aí sim, estas expressões podem ser definidas como ideológicas.

Como na cultura racista brasileira já é comum relacionar pessoas negras a coisas negativas, tais definições tendem a consolidar a discriminação, podendo provocar situações muitas desagradáveis para as alunas e alunos negros(as)².

Não podemos desconsiderar que esta polaridade relacional (do branco com o bem e/ou o bom, e do negro com o mal e/ou ruim) tende a reforçar as representações sociais pejorativas e estigmatizantes no que tange aos conceitos e concepções relativos aos negros e negras, na linguagem popular, nas expressões da grande imprensa e até nas falas de educadores e educadoras.

Imagine-se uma sala de aula com crianças ou adolescentes que estão fazendo um trabalho de classe e deparam-se com este tipo de conceituação em um dicionário, livro ou texto. Como reagirão essas crianças? O que acontecerá com a auto-identificação de cada uma delas? É indispensável que diante de tais realidades o professor intervenha com vistas a desmistificar essas concepções errôneas.

Sendo, pois, com estes sentidos pejorativos e inferiorizantes que o termo negro é empregado no nosso dia-a-dia, como poderá uma criança ou jovem gostar de ser visto ou chamado de negro (a)?

Reflexões desta natureza poderão ajudar a compreender os diversos vieses por onde se constroem e/ou se multiplicam os preconceitos através das palavras, expressões e dos conceitos e/ou sentidos dados a elas.

Nesse sentido é que militantes, pesquisadoras e pesquisadores da questão racial têm trabalhado com vistas a destituir o termo negro dessas acepções pejorativas e preconceituosas, por entendê-lo como essencial para o resgate da história, da auto-estima e da cidadania do povo negro brasileiro. Entendendo ainda como essencial a intensificação do trabalho de formação e sensibilização junto aos educadores com vistas a instrumentalizá-los melhor para enfrentar situações desta natureza.

² Ao utilizarmos o termo negro neste trabalho estamos tratando de todos os indivíduos comumente chamados de preto, pardo, moreno, mestiço, mulato e outras variações dadas aos indivíduos descendentes da linhagem afro-brasileira. Também não o utilizamos aqui com um sentido meramente biológico, mas envolvendo também, as dimensões histórica, política e cultural. Negro enquanto representação de um segmento da população brasileira, tendo, portanto, um significado amplo de sujeito histórico.

Olhando a escola com olhos menos críticos podemos ter a sensação de ser aquele um espaço totalmente sadio e inofensivo. Crianças e jovens correm, brincam, discutem, sorriem, tocam-se. Na sala de aula, sentam-se lado a lado, conversam, brincam e, às vezes, até se ajudam. É natural ainda que, logo à primeira vista, deparemo-nos com uma diversidade de cores de pele. Do branco ao negro, o número e nomes das cores epidérmicas podem variar ao bel-prazer do observador. Isso dá-nos uma sensação de estarmos, de fato, num “paraíso racial”. Opinião confirmada, não raro, por seus freqüentadores, quando se referem ao relacionamento interno da escola, como atestamos na fala de uma educadora durante a nossa pesquisa de mestrado³: “Aqui, eles, os negros, participam igual com os outros... não tem esse negócio de não participar porque é negro” (Educadora de uma escola pública municipal de Teresina).

Assim, é que ao destacar os principais problemas enfrentados pela escola e que dificultam o desenvolvimento do trabalho educativo e o bom desempenho dos alunos, a questão da discriminação racial, geralmente, não é considerada: fala-se na participação da família, em problemas sociais, na valorização do profissional, de mais tempo para o professor estudar e pesquisar, da necessidade de formação continuada, na falta de interesse dos alunos, dentre outros. Apesar de todos esses pontos serem, de fato, importantes para a conquista de uma escola de qualidade, avaliamos que a questão da discriminação, da desvalorização dos alunos negros, muitas vezes, pode dificultar a integração destes e prejudicar seu desempenho escolar.

Faz-se necessário, explicitar, todavia, que esta realidade ainda desfavorável aos negros e negras, não se impõe absoluta, afinal, não podemos compreender o espaço escolar como mero reprodutor de idéias hegemônicas. A escola é, hoje, acima de tudo um espaço de confrontos e debate de idéias. Como diz Dayrell, “...espaço sociocultural, ordenado em dupla dimensão...onde os sujeitos não são apenas agentes passivos... ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociação”, em que a cada instante se dá “a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo” (1996: 137).

Para refletirmos mais apuradamente sobre os diversos instrumentos e\ou modalidades de linguagens utilizadas pela escola e as concepções, valores e estereótipos — relativos aos negros — predominantes nessa instituição

³ Dissertação de Mestrado intitulada *Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos(as) negros(as)*. Teresina: UFPI, 2001.

educativa, destacaremos, aqui, dois pontos que foram objeto de estudo na nossa pesquisa:

1 – O que chamamos de *linguagens escolares subjacentes*

2 – E o que definimos como *interação, preconceito e ambigüidade na sala de aula*.

1 – Definimos como *linguagens escolares subjacentes* aquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão, de fato, impregnadas de preconceitos. Assim, podemos destacar os cartazes, painéis, peças de teatro, músicas, desfile de beleza, brinquedos e brincadeiras; como também as atividades desenvolvidas nos diferentes momentos festivos, uma vez que geralmente colocam os(as) negros(as) em situação desfavorável. Isto costuma concretizar-se:

a) *Não dando visibilidade ao grupo negro*, ou seja, excluindo-o da decoração escolar, das ilustrações dos livros, dos referências de construção da história, das ciências e das artes e etc.

Neste cenário, os brancos passam a ser os “donos” da história, do conhecimento e do saber da humanidade. Delegando a outros povos, especialmente aos negros, um papel secundarizado e socialmente desvalorizado como, por exemplo, o de mão de obra meramente braçal.

Há ainda uma espécie de pacto de convivência, afinal, ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito.

b) *Dando aos negros visibilidade negativa, inferiorizante*. Isto é, colocando-os em posição subserviente e/ou degradante.

Apesar da considerável melhoria na qualidade dos livros didáticos obtida nos últimos anos, especialmente aqueles indicados pelo PNLD⁴, ainda nos deparamos com “erros” grosseiros, tanto no que tange às expressões discriminatórias, quanto no que se refere às ilustrações, principalmente, nos chamados livros paradidáticos, ou de literatura infantil e juvenil. Estes não têm demonstrado o mesmo avanço. Assim, quase não se encontram paradidáticos com famílias negras ou personagens negros como protagonistas.

⁴ Programa Nacional do Livro Didático.

Tomemos ainda, como exemplo, a famosa coleção de Monteiro Lobato, tão valorizada pelos educadores e, sem dúvida, por mérito. Mas não podemos deixar de observar, nesses textos, uma intensa carga racista e discriminatória explícita e direta. É certo que foram escritos há mais de meio século, época em que o debate e a consciência anti-racista não haviam conquistado a amplitude que vemos hoje. E, exatamente por isso devem ser trabalhados de forma crítica e não apenas reproduzidos.

Observamos, ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e rerepresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. Afinal, dizer ou calar não é vazio de sentido, ao contrário,

Dizer e silenciar andam juntos... Há pois uma declinação política de significados que resulta no silenciamento como forma *não de calar mas de fazer dizer* “uma” coisa, para não deixar de dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política (ORLANDI, 1995: 55).

O fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menos presente e agressivo no dia-a-dia dos alunos e alunas negros(as), pois há muitas outras maneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira: privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira.

É comum ainda, no nosso país, não se querer discutir as discriminações, especialmente a racial. Dizem até que falar de racismo é invenção de negro complexado, que tem vergonha da própria origem. Felizmente esta cultura do silenciamento está sendo superada, um resultado de décadas de lutas do movimento negro organizado por todo este país e que vem obtendo importantes conquistas, inclusive no campo legal, como, por exemplo: o art.

5^a da Constituição Federal de 1988, que torna “a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível”; a lei 3.198/2000, que institui o “Estatuto da Igualdade Racial”; a lei 10.639/2003⁵ que torna obrigatório incluir nos currículos escolares a “história e cultura afro-brasileira”. Isso demonstra que avanços estão sendo conquistados, apesar de ainda termos muito a buscar.

Mais recentemente, os polêmicos debates em torno das cotas para negros nas universidades têm proporcionado boas oportunidades para se colocar na ordem do dia a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras com seu mito de país racialmente democrático. Em todos os cantos deste Brasil lideranças negras têm aproveitado a atenção e a curiosidade da sociedade sobre as políticas de cotas para trazer para o centro da discussão, não apenas as cotas, mas, principalmente, a questão da inclusão econômica e social desse segmento populacional. Inclusão que passa pela garantia de direitos vitais como: saúde, moradia, trabalho, educação e vida digna para todos. Ou seja, a conquista da cidadania.

2 – O outro ponto importante no que tange à discussão sobre as linguagens escolares é o que definimos como *interação, preconceito e ambigüidade na sala de aula*. Aqui, precisamos atentar para o processo de inter-relações entre alunos(as) negros(as) e não-negros(as)⁶, e entre alunos e alunas negros(as) e professores(as) no âmbito da sala de aula.

No decorrer da nossa pesquisa pudemos colher alguns depoimentos que nos dão a dimensão da compreensão de algumas professoras e professores no tocando à esta questão:

O entrosamento é normal, são amigos, como família. Brigam mas é como coisa de irmão. *Só xingam quando estão brigando ou brincando*, então quando tão com muita raiva” né? Uma palavra *pra prejudicar os meninos negros, mas é brincando mesmo*. (Professora).

...mas foi mais da parte da brincadeira... aí meu colega na brincadeira falou: ah, *quer botar esse negão na peça? Jesus Cristo não era preto. Eu não fiquei chateado não* pois ele gosta de brincar... *é tudo brincadeira* (aluno, 12 anos).

⁵ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira.

⁶ Utilizamos aqui a expressão “não-negros” para nos referirmos, também, a indivíduos mestiços de pele clara, por constatar que os conflitos raciais dão-se não apenas entre alunos negros e brancos, mas também partindo daqueles de pele mais clara contra os de pele mais escura.

Vemos pelas falas da professora e do aluno que as atitudes racistas que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos — geralmente “amenizados” por sorrisos — e que terminam sendo vistos como “brincadeiras” e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados.

Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis.

Entendemos não ser mais compreensível que tais posturas sejam amenizadas ou relevadas com o discurso de que são apenas “brincadeiras” ou desabafos na hora dos desentendimentos. É preciso agir com firmeza, pois trata-se de respeito humano e de igualdade de direito no que se refere ao convívio social.

As educadoras e educadores, muitas vezes, no afã de ajudar na solução dos conflitos raciais que presenciam na sala de aula, caem também nas armadilhas de seu próprio discurso, como neste exemplo:

Negro e branco tudo é igual, tudo morre. A *cadeia* que vai *negro* vai branco. *Coisa errada* que *negro* faz, branco faz pior. Veja aquele rapaz que atirou nas pessoas no cinema, ele era *branco, estudado e lindo*, e é mal. *É melhor ser negro bom que branco mau*. Pois eu sou negra, e aqui tem negro e branco estudando e *se negro tiver dinheiro* pode estudar em escola boa (Professora de uma escola pública de Ensino Fundamental de Teresina)

Esta fala da professora, mesmo involuntariamente, apresenta-se recheada de preconceito e estereótipos. Sugere como “coisa de negro” os desvios de conduta do sujeito branco e faz uma relação direta entre *negro*, “*pobreza*”, “*morte*”, “*cadeia*”, “*coisa errada*”. E, mesmo destacando que “*branco faz pior*”, insinua serem essas qualidades negativas típicas de negro. Isso fica ainda mais evidente quando a mesma destaca as características do sujeito branco: “*estudado e lindo*”, amenizando pois as “prerrogativas negras” assumidas por ele.

Veja que esses adjetivos positivos “*estudado e lindo*” foram relacionados apenas ao *branco*, apesar de ser este o vilão da história. É como se este branco tivesse fugido de sua índole sã e assumido, isoladamente, a índole doentia do negro.

Por fim, a fala desta educadora sugere, ainda, que o negro só pode chegar ao nível do branco se este for mau, bandido, matador. Neste caso, “*é melhor ser negro bom, que branco mau*”.

A professora, certamente, não tinha consciência da intensa carga ideológica presente em sua pequena fala, nem a intenção de reproduzir o racismo. No entanto, as artimanhas da linguagem se encarregam de reproduzir “naturalmente” esses estereótipos. Daí, ser fundamental aos educadores ter cuidado e conhecimento crítico para não caírem nas armadilhas de seu próprio discurso, para não transformá-lo em propagador de ideologias dominantes.

Essa realidade secularmente discriminatória, constatada em pesquisas de muitos(as) estudiosos(as) (CAVALLEIRO, 1998; GOMES, 1995; ROCHA, 1997; SOUSA, 2000; SOUSA 2001), tem contribuído para a construção de uma baixa auto-estima em alunos negros, bem como dificultado o desenvolvimento de uma identidade negra por partes desse segmento.

Faz-se necessário reconhecer, todavia, que o movimento negro bem como muitos pesquisadores da temática racial vêm agindo, nestes últimos anos, de forma mais presente junto aos professores. Seja com suas pesquisas acadêmicas, cursos de extensão, seminários etc., contribuindo para levar o debate para dentro das escolas. A isso têm se juntado, também, algumas ações oficiais. Podemos destacar a campanha de incentivo ao estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como também a intensificação dos cursos de formação continuada e de formação superior para educadores. Todas essas ações vêm contribuindo, de forma significativa, para uma maior preparação dos professores diante de desafios dessa natureza.

MAS AFINAL O QUE ENTENDEMOS POR IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA ?

Conceituar identidade é uma tarefa difícil, especialmente, quando tratamos sobre ela de forma apenas preliminar, como o faremos aqui.

Segundo Jacques (1998: 149), esta dificuldade conceitual deve-se à variedade de sentido com que o termo é utilizado popularmente, tornando-o “sujeito a inúmeras variações”. Ainda de acordo com a referida autora, os estudos desta temática costumam ser classificados “como identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a um grupo ou categoria)” (*Idem*:161) . Tendo, assim, a identidade tanto uma relação com a individualidade do sujeito, quanto com o segmento social ao qual esse sujeito é pertencente.

Nesse sentido, ao falarmos de identidade individual, de auto-representação, não é possível nos remetermos a um indivíduo isolado, à parte, “puro”. Trata-se do indivíduo como um ser social, como sujeito inserido em um contexto de relações e, que, como tal, influencia e é influenciado por elas.

Seguindo essa mesma compreensão, Silva afirma que:

Identidade é um conceito que abrange duas dimensões: a pessoal e a social... A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (1995: 26).

Assim, a construção da identidade dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular, sendo que este permanente contato com os outros caracteriza a identidade como algo inacabado, pois acha-se em contínua relação dialética com a sociedade (CUNHA Jr, 1995).

Discutindo o processo de construção da identidade da criança a partir da ideia de interiorização de atitudes e papéis, Berger e Luckman (1993) referem-se à linguagem como instrumento básico para a efetivação desse processo. Isso, por constituir a linguagem “o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização” (*Idem*) sendo, pois, através das linguagens (considerando-as aqui nas suas várias modalidades e não apenas a oral) que são transmitidos às novas gerações todos os conhecimentos sociais acumulados.

Portanto, ao influenciar significativamente os indivíduos, a linguagem torna-se determinante no processo de construção da identidade, especialmente dos mais jovens, sendo que “só é possível o indivíduo manter sua auto-identificação como pessoa de importância em um meio que confirma essa identidade” (*Idem*) positivamente.

Considerando que os instrumentos legitimadores⁷ utilizados pela escola, pela família e outras instituições sociais importantes, como a mídia, tendem a desqualificar os atributos do segmento étnico-racial negro, é que compreendemos que os alunos constituintes desse grupo desenvolvem, muitas vezes, uma auto-estima acentuadamente baixa, por não encontrarem, nesse contexto, referenciais negros socialmente valorizados.

⁷ Entendemos por instrumentos legitimadores as estratégias materiais ou ideológica de que as instituições sociais — mídia, escola, igreja, família etc. — lançam mão para a concretização de seu processo educativo ou transmissão de ideologias. Aqui teria papel de destaque as linguagens e as concepções sociais no que se refere à inteligência, à beleza física, à construção dos processos históricos, político e cultural da humanidade, etc.

Compreendendo pois, que a construção da identidade se processa na interação social com os outros indivíduos, sendo, portanto, produto social e histórico, não a concebemos como algo estático e definitivo, ao contrário, pois os mesmos processos sociais que a cristalizam podem agir inversamente. E, pela interação social, pela consciência individual e coletiva e pela estrutura social dada, podemos conservá-la e/ou modificá-la (GUARESCHI, 1993: 217).

Acreditamos, todavia, que com o aperfeiçoamento e ampliação dos instrumentos de que dispomos hoje (pesquisas, grupos organizados de resgates históricos, culturais e estéticos, leis anti-racistas e algumas iniciativas de políticas de inclusão etc.) poderemos reconstruir a história da população negra brasileira a partir de parâmetros mais positivos.

Para discorrermos, de modo breve, sobre auto-estima, recorreremos novamente à definição do dicionário Aurélio, onde veremos que *auto* sintetiza a expressão “por si próprio” ou “de si mesmo”. Já *estima* traduz-se como o sentimento de importância, de apreço ou de valor por alguma coisa ou alguém. Estima quer dizer ainda: afeição, consideração, respeito, afeto e amizade. Assim, auto-estima poderá ser traduzida como o conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente.

Todavia, apesar de a auto-estima ser um valor atribuído pelo próprio indivíduo a seu grupo ou a si mesmo, este não a constrói isoladamente, mas influenciado pelas representações sociais predominantes no seu meio. Assim, a auto-estima se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa. Seria o resultado “da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem (CAVALLEIRO, 1998: 24). Consolidando-se pois, como positiva ou negativa, pelo valor e importância que o sujeito atribui a si mesmo ou ao seu grupo nas suas interações sociais.

Sendo, pois, a auto-estima entendida como uma representação social⁸, não consiste simplesmente em repetir ou reproduzir conceito e ideologias, mas sim numa constante reconstrução, reelaboração. Dentro dessa concepção acreditamos

⁸ A idéia de representação social com o qual trabalhamos baseia-se em Moscovici, que a define como sendo “um conjunto de conceitos, proposição e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças de sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, *apud* MACEDO, 2000: 33). Para Guareschi (1993: 216), “as representações individuais e sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”.

que indivíduos ou grupos oprimidos e discriminados, que tenham desenvolvido uma auto-estima negativa, venham a reconstruí-la com base em parâmetros mais positivos e favoráveis.

No que se refere ao segmento da população negra no Brasil, esse sentimento de auto-apreciação, de auto conceituação tem se apresentado de forma muito dúbia ou mesmo negativista, devido principalmente à “precariedade de modelos satisfatórios e abundancia de estereótipos negativos sobre os negros” (CAVALLEIRO, 1998: 25).

Goffman discute essas representações sob o ponto de vista do estigma enquanto “atributo profundamente depreciativo”, o qual ao depreciar uns está, geralmente, contribuindo para confirmar a valorização de outros considerados normais (1998: 13). Segundo este autor, *há três tipos de estigma*: 1) *os de deformações físicas*; 2) *os de culpa ou caráter individual*; 3) *os de raça, nação ou religião*. Este último tipo caracteriza-se pela possibilidade de ser “transmitido através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (*Idem*: 14). No caso dos negros, pode-se dizer: de toda uma raça ou etnia⁹.

As discriminações históricas sofridas por judeus, ciganos, índios e negros são exemplos marcantes deste tipo de estigma que leva, muitas vezes, à violência extrema, quando o indivíduo ou grupo estigmatizados podem ser vistos, pelos considerados normais, como sendo de fato menos humanos:

acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos tipos de discriminação através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos sua chance de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade (*Ibidem*: 15).

Goffman chama ainda a atenção para a necessidade que os considerados normais têm de utilizarem termos ou palavras marcantes para com os indivíduos estigmatizados, tais como: “retardado”, “cego”, “aleijado”, “gordo”, “crioulo”, destacando, a cada instante, a situação do sujeito alvo do estigma, o que pode

⁹ Ao utilizarmos as expressões raça e etnia estamos em consonância com o pensamento de Gomes, que compreende os aspectos étnicos mais no campo da cultura (língua, religião, valores) e os aspectos raciais mais vinculados ao físico (cor da pele, traços físicos). Damos prioridade, neste trabalho, ao termo raça por compreender que a discriminação no Brasil centra-se, principalmente, em aspectos físicos e não culturais. Assim como afirma Gomes, os aspectos observáveis do racismo brasileiro não são apenas étnicos como em outros países, são especialmente raciais, fenotípicos, de cor, contra a raça negra. A dimensão cultural e/ou religiosa não têm o mesmo peso que o critério cor. “Porquanto os atributos físicos é que dão a pertinência racial dos indivíduos e não a sua origem étnica” (1995: 50).

levá-lo a convencer-se de que de fato é portador de algum defeito ou anomalia, aceitando-se, pois, como inferior.

Tais expressões — carregadas de sentidos negativos e desvalorativos — utilizadas com frequência e repetidas entre gerações, muitas vezes, entranham-se de tal modo na consciência que acabam por ser consideradas naturais (FIORIN, 1998: 55). Assim é que visões distorcidas e socialmente construídas, sobre determinados grupos ou segmentos sociais, podem vir a ser apresentadas e apreendidas como verdadeiras, inatas, causando prejuízos consideráveis aos sujeitos vitimados pelo preconceito. Diz Fiorin: “Figuras como ‘negro’, ‘comunista’ e ‘puta’ tem um conteúdo cheio de preconceitos, aversões, hostilidades, ao passo que outras como ‘branco’, ‘esposa’ estão impregnados de sentimento positivo” (*Ibidem*).

Por conta dessas idéias desvalorativas, o indivíduo vitimado pelo preconceito passa a receber tratamento diferenciado que o coloca em condições de sobrevivência e posição social inferior aos demais, caracterizando-se a discriminação. A discriminação é, pois, a efetivação do preconceito. Neste sentido o preconceito racial se afirma através de práticas discriminatórias que subjugam os indivíduos negros, tidos como inferiores, reduzindo-lhes as condições de sobrevivência e as possibilidades de competir em pé de igualdade com os grupos socialmente privilegiados.

A auto-estima reflete, portanto, a consciência do sujeito sobre sua própria identidade. No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima também negativizada.

Isso não significa, todavia, uma situação pronta e definitiva. Pois sendo processuais, mensuráveis e construídas, a identidade e a auto-estima tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas.

É o que vêm procurando colocar em prática os diversos movimentos e grupos organizados de negros e negras que trabalham para construir uma auto-estima positiva e resgatar a identidade desses brasileiros e brasileiras. A escola precisa ser conquistada como parceira nessa empreitada. E, muitos educadores já estão se sensibilizando e trabalhando com esse propósito.

Passos importante vem sendo dados e atualmente já contamos com uma considerável parcela de educadores que se preocupam com as discriminações

que se dão dentro da escola. A promoção de debates, seminários, atividades culturais e ciclos de estudo sobre pluralidade e diversidade, dentre elas a racial, já se tornam mais freqüentes em muitas escolas.

O aumento das pesquisas científicas sobre essa temática vem garantir um suporte teórico importante aos educadores e militante da causa negra.

É significativo ressaltar ainda a organização das Comunidades Negras Rurais que tem contribuído para a conquista de políticas públicas específicas, além de uma maior consciência em relação aos direitos sociais e a conquista da cidadania.

Sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer (diante da dívida secular que este país tem para com os negros e negras) para chegarmos a uma situação de igualdade entre negros e brancos no Brasil. Entretanto, é importante que se registrem as conquistas obtidas, pois elas são a constatação de que a resistência de mais de 500 anos (que se iniciou com os primeiro africanos que para cá foram trazidos como escravos), não foi e nem será em vão.

Compreendemos também que as leis por si sós nada garantem, pois temos muitas que não passam de letras mortas. Mas se as conquistamos precisamos fazê-las valer, tornado-as de fato um instrumento de combate ao racismo e pela conquista da igualdade e da cidadania.

É este o desafio: abrir veredas, construir caminhos, buscar alternativas, refazer a história. Acredito que a escola já está se tornando parceira nesta empreitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1997.

BRASIL. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Vol. 10, Brasília: DF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, USP, 1998.

CUNHA JR., Henrique. *As estratégias de combate ao racismo*. Texto apresentado no Seminário Nacional, Universidade de São Paulo, USP, 1995.

DAYREL, Juarez (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São. Paulo: Ática, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino, *A mulher negra que vi de perto*, Belo Horizonte: MAZZA Edições, 1995.

GUARESCHI, Neuza M. de Fátima. A criança e a representação social de poder: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M.J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. S. Paulo, Brasiliense, 1993. P. 213-233.

JACQUES, Maria José Corrêa et.al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida. *Indisciplina: Representações Sociais do professor de 5ª série do ensino fundamental de escola pública e privada de Teresina, Piauí*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

ROCHA, Lucimar Dias. “*Diversidade étnico-racial e educação infantil*. Três escolas, uma questão, muitas respostas”. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CCHS, 1997.

SANTOS, Renato Emerson dos; e LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SOUSA, Ana Beatriz Gomes. *Prática Pedagógica Curricular e alunos negros: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2000.

SOUSA, Francisca M. do Nascimento. *Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros*. Dissertação de Mestrado em Educação. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2001.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro qual é o seu nome?* Belo Horizonte: MAZZA, 1995.

AFRICANIDADE E RELIGIOSIDADE: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM SOBRE AS SAGRADAS MATRIZES AFRICANAS NA ESCOLA¹

Nelson Fernando Inocência da Silva

A educação formal brasileira vem deparando com questões que outrora não tinham qualquer visibilidade no cenário nacional devido ao silenciamento a que eram submetidas. Entre elas podemos destacar o estranhamento das tradições culturais de matrizes africanas. Não há dúvidas de que esse assunto encontrava-se ausente, excluído do rol de preocupações da quase totalidade dos especialistas do ensino. Ao emergirem temas que não são necessariamente novos, mas que se traduzem no novo para educadores entorpecidos pelo olhar hegemônico de inspiração eurocêntrica², ocorre uma crise conceitual que obriga os formuladores de políticas públicas educacionais a pensarem alternativas para os rumos da escola neste país.

Apesar de pequenos avanços terem sido registrados é prioritária a ênfase em alguns tópicos essenciais para a democratização do conhecimento no âmbito escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais refletem um pouco das modestas conquistas que alcançamos. Contemplando a diversidade cultural, que aliada à ética, sexualidade, saúde e meio ambiente constituem a categoria de temas transversais, os PCNs propõem alterações importantes nas formas de tratamento dos vários conteúdos, na medida em que reconhecem distintas maneiras de aquisição do conhecimento.

Porém, não há como garantir minimamente esta transição, na medida em que o texto dos PCNs remete a uma sociedade com elevado nível de conservadorismo e que sequer compreende de modo amplo a urgência do estabelecimento de novos parâmetros em busca de uma educação verdadeiramente plural. Os

¹ Meus sinceros agradecimentos a Sales Augusto dos Santos pelas sugestões apresentadas.

² Eurocentrismo é o pensamento que se organiza tomando como referencial privilegiado as culturas européias, atribuindo-lhes sempre o protagonismo na história geral da humanidade, em detrimento das civilizações não européias.

entraves decorrentes de nossa própria formação cultural acabam por permitir uma espécie de dissimulação por parte dos educadores na aplicação dos conteúdos, conforme estipulados atualmente pelo Estado.

A propósito, os PCNs sugerem posturas diferenciadas, mas as políticas educacionais precisam ir muito além, promovendo a qualificação de docentes para os desafios contemporâneos. Isso significa investir em parcerias com o movimento social, com a academia, entre outros setores, a fim de alfabetizar gestores e seus subordinados sobre os temas que o processo histórico atesta terem permanecido à margem do contexto escolar, a exemplo de questões também de ordem cultural como o racismo e a intolerância religiosa. No caso da população negra, ambos os assuntos tornam-se absolutamente correspondentes e denotam os limites que se constituíram a partir de um sentimento ruim produzido acerca da alteridade afrodescendente, um tipo de temor sobre a coletividade, a pessoa negra e suas realizações. Sentimento cujas raízes estão no imaginário sócio-racial, determinado, entre outras funções, a plasmar noções problemáticas que dizem respeito aos valores das filosofias africanas ressignificadas no Brasil. As distorções consequentes desse ponto de vista só podem ser corrigidas com políticas diferencialistas³ que viabilizem de alguma forma a alteração da qualidade das relações raciais.

O fenômeno que aqui denominaremos de *negrofobia* tem um reflexo enorme no plano do sagrado e afeta de modo contundente as religiões de matriz africana e todo o universo mítico que elas evocam. O pensamento judaico-cristão do qual, de alguma maneira, somos todos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico. O fenômeno que conhecemos como ciência também colaborou para a cristalização de tais entendimentos quando no século XIX difundiu textos calcados no evolucionismo unilinear, subsidiado pela ideologia do positivismo. Ao tomar como irrefutável o raio de alcance desta aceção e o teor nefasto que ela enseja, poder-se-ia imaginar, baseado nas teorias idealistas da cultura, sobre a constituição da estrutura do raciocínio comum aos povos colonizadores, que por força da opressão influenciou povos colonizados. Visualizando a construção desse pensamento teríamos:

³ As políticas diferencialistas compreendem todas as ações governamentais ou não que visem uma participação mais plena dos segmentos preteridos social e historicamente. São estratégias para atender a tais grupos de modo específico. Por definição se distiguem das políticas universalistas.

civilização	x	barbárie
cultura	x	folclore
religião	x	crença
arte	x	artesanato
língua	x	dialeto
escrita	x	oralidade
conhecimento	x	saber
razão	x	emoção

A elaboração mental que essencializa é a mesma que desqualifica e anula. Esta é fonte de onde nasce o discurso que demoniza elementos constituintes das culturas negras seja no âmbito geral ou no que concerne especificamente ao sagrado. Ao invés de encontrarmos na escola subsídios a fim de estabelecermos a desconstrução de tais noções, acabamos por notar com inegável estarecimento que ela incorpora e reproduz essas idéias.

A presente discussão nos remete a uma outra não menos importante, que se refere à escola laica como caminho preferencial para formação de nossos estudantes. Pelo menos em se tratando de escola pública, sabemos que não há como tangenciar o debate acerca dos problemas decorrentes das abordagens religiosas. É mister dizer também que, tratar da cultura negra no âmbito escolar, inclusive abordando a mitologia, nada tem a ver com a doutrinação tão freqüente em escolas públicas, na medida em que o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente de África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de *coisa de negro*.

As ações contra-hegemônicas eventualmente são percebidas. Até onde sabemos, existem raras mas significativas circunstâncias em que o ensino formal se encontra vinculado à orientação de matriz africana. A experiência da escola comunitária do *Ilê Axé Opo Afonjá*, em Salvador, se constitui em um desses momentos incomuns no qual uma concepção não eurocêntrica norteia a formação dos discentes. Como fenômeno produzido pela comunidade-terreiro, a experiência da escola do *Opo Afonjá* é de incontestável significância por ser uma maneira diferenciada de construção

do conhecimento. A esse respeito não há o que se discutir. No entanto, o que está posto como o outro desafio é a problematização das doutrinas cristãs nas escolas públicas, uma vez que tais concepções, difundidas no espaço público, têm como um dos objetivos, desempenhar o papel de desqualificar as cosmovisões africanas e as divindades a elas vinculadas. Há que se por à mostra o significado de disciplinas que inseridas no conteúdo programático da escola se ocupam de realizar a doutrinação nesse nível. Tal acontecimento é freqüente, a exemplo do que constantemente ocorre, inclusive nas escolas públicas situadas em áreas de grande concentração populacional negra. Isso retrata um enorme desrespeito às heranças deixadas pelos seus antepassados. As aulas de religião nas instituições mantidas pelo Estado, que recebem pessoas de vários credos, entram em rota de colisão com a tão decantada diversidade cultural. O ensino público deve ater-se às suas funções no que diz respeito ao trato com as populações, as quais apresentam diversidades de toda ordem, inclusive religiosa. Pensando o ensino público e suas atribuições, devemos investir na instrução abolindo a doutrinação religiosa, porque a escola laica é uma das mais importantes conquistas sociais baseadas nos princípios democráticos.

O propósito deste texto é o de mostrar que é possível superar algumas incompreensões que se sedimentaram ao longo da história e que inviabilizam o respeito à religiosidade negra. Queremos afirmar que é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. Isso significa dizer que defendemos a idéia de um programa educacional que ao tratar de cultura negra, em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, mesmo porque não existe cultura negra sem dimensão espiritual. Longe de cogitarmos um processo de doutrinação a partir das religiosidades africanas, para fazer frente à evangelização constante que ocorre nas escolas públicas, pretendemos e preferimos informar ao invés de doutrinar. Algumas experiências evidenciam que isso é possível.

Se estudamos sobre cultura grega, em particular a mitologia, sem que isso represente uma conversão às doutrinas religiosas provenientes daquele contexto, há como pensar em alternativas. Apesar do fardo que carregamos por termos assumido o legado grego como marco zero da civilização, fato é que herdamos muito mais os valores romanos, em se tratando de doutrinação religiosa, a exemplo do catolicismo.

A esse respeito, nota-se que é constante o uso abusivo de símbolos religiosos cristãos expostos em locais públicos, como tribunais, hospitais e inclusive em escolas, fazendo-nos crer enganosamente em um acordo tácito entre os diferentes, em termos de orientação religiosa. A Constituição Federal não reconhece a existência de uma religião oficial, embora a hegemonia inspirada em valores europeus e cristãos insista em desconsiderar o texto constitucional. Tal situação insufla a reação de descontentamento daqueles que identificam, de modo crítico, um paradoxo irrefutável estabelecido em nossa sociedade, uma vez que o atual regime democrático coexiste com uma cultura absolutamente antidemocrática.

Óbvio que certas posturas, resultantes da incompreensão acerca da necessidade de representação compartilhada em termos multirraciais e multiculturais, tornam quase impraticáveis quaisquer decisões que busquem uma flexibilização do conhecimento, possibilitando o acesso a informações substanciais para o avanço do pluralismo. Paradoxalmente somos um país que publiciza a diversidade, mas não respeita a diferença. Talvez porque ao mitificarmos a mestiçagem não tenhamos conseguido ou não quisemos decodificar a narrativa-mestra que conduziu as idéias centrais acerca desse fenômeno. Brasil mestiço também quer dizer, embora não o diga explicitamente, país que tem o embranquecimento como medida para o progresso; nação que procurou diluir todo o conhecimento produzido pelos povos colonizados para tratar com a maior deferência possível o conhecimento oriundo das metrópoles coloniais; sociedade que glamourizou o escravismo e o conseqüente contato inter-racial, desconsiderando sua gênese insofismável, marcada pela violência sexual contra mulheres indígenas e negras.

Os equívocos se estendem às interpretações sobre o patrimônio material e imaterial da cultura afro-brasileira. O nosso eterno devaneio acerca da brasilidade mestiça esconde ou subestima as perseguições policiais direcionadas à umbanda e ao candomblé, além da opressão a outras práticas religiosas de origem africana que foram menos difundidas. Coerções perduraram durante boa parte do século XX, e intensificaram a hostilização ao universo negro, reforçando um pavor em relação às divindades e a suas celebrações ritualísticas. A *negrofobia*, ou medo de tudo que a população afro-descendente pudesse representar, alcançou os bancos escolares e acabou sendo responsável por uma série de erros que se mantiveram em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educandos.

Quando aludimos à estrutura do pensamento ocidental que dicotomiza e antagoniza com certa facilidade tudo que remeta à relação com o *outro*,

facilmente chegamos à compreensão do que permitiu a banalização de vários elementos das culturas afro-brasileiras. Provavelmente nenhum outro evento cultural de origem africana seja tão vilipendiado quanto o universo das religiões dos *orixás*, *inquices* e *voduns*⁴, divindades oriundas de diferentes contextos em África que são alvo de sistemáticas ridicularizações. O tratamento dispensado a *Exu Elegbara*⁵ é o mais explícito e evidencia o grau de ignorância que se mantém sobre mitologias oriundas das várias etnias submetidas à violência do tráfico negreiro e do trabalho escravo durante o regime colonial.

As interpretações acerca de *Exu* são paradigmáticas, pois elas denunciam o nível exacerbado de mediocridade e de pavor que perdura na sociedade brasileira sobre as cosmovisões africanas ressignificadas no contexto do novo mundo. Na representação visual dessa divindade, dois símbolos insurgem-se contra o pensamento conservador oriundo das religiões *abraâmicas*. Um deles seria o tridente portado por *Exu* que, via de regra, na estrutura do raciocínio oponente, está sempre conectado às dimensões demoníacas que reiteram a valorização do mal como caminho preferencial ou única perspectiva a ser construída. O outro diz respeito à imagem fálica também alusiva a esta divindade, que imediatamente remete os leigos a uma idéia de perversão, de comportamento devasso e amoral. Portanto, em relação a essa divindade não haveria qualquer outra associação condizente a não ser vinculando-a a referenciais os mais negativos possíveis dentro da lógica dicotômica e antagônica que demarca de modo extremamente simplificado os territórios do bem e do mal.

Caso nos lançássemos ao desafio de tentar compreender a estrutura do pensamento que dá forma e conteúdo às elaborações simbólicas específicas, poderíamos notar que tanto o tridente quanto o falo remete a uma filosofia que desconhece a polarização estabelecida entre o bem e o mal, até porque interpreta o mundo de forma a transcender qualquer dicotomia que se imponha. É absolutamente importante entender, por exemplo, que esses símbolos podem apresentar diferentes significações culturais, haja vista as conotações que objetos semelhantes adquirem em contextos distintos entre si. Existe também a necessidade de se considerar as particularidades do contexto de origem, premissa

⁴ As tradições religiosas de matrizes africanas possuem distintas procedências. Assim sendo ao falarmos em *orixás* estamos nos remetendo ao universo dos *yorubas*, etnia que se localiza na Nigéria e no Benin. Quando citamos os *inquices* (*nkisi*) estamos aludindo ao universo de culturas vinculadas ao tronco lingüístico *bantu*, mais especificamente aos *kicongos*. Referências podem ser encontradas em Angola e no Congo. Ao falarmos em *voduns* fazemos referência aos *fon*, etnia oriunda do antigo reino do Dahomey, atual Benin.

⁵ *Exu* divindade da tradição yorubana. *Elegbara* é um dos seus títulos que quer dizer o dono da força.

básica para início de qualquer abordagem mais séria sobre o tema que procure compreender as especificidades das tradições religiosas de matrizes africanas. *Exu*, o mensageiro entre o *ayiê* e o *orum*, ou seja, entre o plano material e o plano espiritual, porta um tridente que identifica suas atribuições enquanto tal. A representação fálica afirma os vínculos desse orixá masculino com a fertilidade, com a vida que constantemente se renova.

Parece oportuno reconhecer que nos deparamos freqüentemente com várias circunstâncias capazes de estimular suspeitas irrefutáveis. Analisemos por um instante os temores que o pensamento ocidental criou sobre as alteridades e questionemos se eles continuam a habitar nosso imaginário por conta de uma mera displicência ou em decorrência de uma estratégia ideológica de manutenção da hierarquia cultural baseada no medo.

Conforme já dissemos, em um passado não muito remoto, a desqualificação do universo negro ficou a cargo da repressão policial, voltada aos terreiros, a exemplo da trama constante no enredo de *Tenda dos Milagres*⁶. Durante muitos anos todo o templo afro-brasileiro para ser aberto necessitava de registro em delegacia de polícia. Todas as celebrações eram não apenas reprimidas, mas tornaram-se também motivo para caricaturas freqüentes no cotidiano sob o epíteto de *macumba*.

A impossibilidade de êxito na mudança de conduta nos dias atuais ainda esbarra na convicção de que o bom de ser brasileiro é poder manter essa pretensa liberdade de tornar jocoso tudo o que se coloca diante dos olhos. Na verdade não é bem assim que os eventos ocorrem. A despeito da amplitude desse olhar sobre a realidade, como se tudo pudesse ser objeto de escárnio, notamos que o referido gesto nada mais produz do que um reforço das idéias retrógradas. Esse “humor” não é democrático a ponto de ridicularizar a cultura hegemônica na mesma intensidade em que investe contra as culturas não hegemônicas, preservando desse modo o que há de mais reacionário. A propósito, vale dizer que o humor de brasileiro se caracteriza como uma das estratégias mais ardilosas na manutenção de preconceitos. Obviamente, isto também diz respeito à pastichização da religiosidade negra.

Pela via do humor ou do terror, o ataque ostensivo às religiões de matrizes africanas tem preferido a violência simbólica à coerção física. Uma forma de proceder essas investidas são as alianças estabelecidas entre as igrejas

⁶ Obra de Jorge Amado cuja narrativa evidencia, entre outros eventos, a violência policial contra os terreiros.

pentecostais, constituindo um tipo de guerra santa contra todos os que divirjam de seus princípios. Assim, terminam por se beneficiar dos recursos financeiros de que dispõem, usando um gigantesco arsenal constituído das mais sofisticadas mídias com o intuito de *satanizar* tudo o que não se adequar aos seus dogmas. Posicionamento que põe em risco as chances de um progresso verdadeiro entre os diferentes, permeado pela tolerância religiosa.

A esse respeito, talvez devêssemos rever o conceito de tolerância de acordo com a saudável provocação do Dr. Hédio Silva Jr.⁷ Segundo ele, há inegavelmente uma significação problemática que o conceito evoca, pois tolerar pode ser traduzido como suportar, aturar, permitir, deixando transparecer um gesto de benevolência, de altruísmo em relação a algo que apesar de indesejável deve ser manifestado livremente. Como possível alternativa Silva Jr. propõe o conceito de transigência. Transigir é exatamente o que precisamos na sociedade de um modo geral e no âmbito da religiosidade em particular.

Narremos brevemente aqui uma experiência que explicita o grau de intransigência sobre o mundo negro nas instituições de ensino. A convite de professores de uma escola pública localizada em uma cidade operária do Distrito Federal, participamos de uma atividade onde foi possível verificar o nível incontestável que determinados entendimentos alcançam. A proposta do encontro era a de sensibilizar estudantes do ensino fundamental para a importância de se admitir o diálogo com a cultura negra. Conversamos por cerca de duas horas e durante o evento deparamos com alguns questionamentos maduros e até precoces, considerando a faixa etária do público para o qual a fala era dirigida. Todavia, um menino, que presumimos devesse ter seus 11 anos, mantinha-se de braços cruzados e era tão expressiva a sua postura que a linguagem gestual falava por si só. Ao final, ele, que se encontrava sentado na primeira fila lançando-nos constantemente um olhar supercilioso, apresentou-se de forma lacônica como evangélico e fez seguinte afirmação: *Tocar tambor é coisa do demônio*. Era óbvio que naquele instante um tensionamento estava instaurado e não podíamos deixar ir por terra toda a argumentação positiva sobre cultura negra que surpreendentemente prendeu a atenção da maioria. Era preciso explicar, não apenas para ele, mas para o conjunto que ali se encontrava, que nossas vidas conduzem-se por idéias que

⁷ Hédio Silva Jr. é diretor do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades — CEERT e presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem de Advogados do Brasil, seção São Paulo – OAB/SP. O presente registro tem como fonte palestra proferida pelo acadêmico no Seminário intitulado “Intolerância e diálogo: religião e cidadania”, realizado pela Fundação Cultural Palmares, pela Federação Nacional dos Cultos Afro-Brasileiros e pela Universidade de Brasília, setembro de 2004.

são anteriores a nós e/ou que produzimos idéias que nos aprisionam e/ou nos libertam. E somente a experiência e o conhecimento poderiam nos dar a chave para discernirmos umas idéias das outras. Ao dizermos que *tocar tambor é coisa do demônio* entramos em sintonia com idéias que aprisionam, pois uma frase como essa nada contém além do estereótipo, do preconceito e, sobretudo, do medo das expressões culturais negras, *negrofobia* que persistentemente amedronta e desinforma.

São deturpações que não estão estritamente vinculadas às escolas, mas constam no bojo de uma série de enganos que se reproduzem em vários espaços. Afinal, tudo isso tem a ver ou de alguma forma se conecta com os problemas alusivos à diversidade, na medida em que estamos falando de confusões resultantes da desinformação que se multiplica e transita entre vários espaços de convivência. Não se deve imaginar ingenuamente que a superação do racismo obedeça a uma lógica modesta. É muito importante que estudantes também entendam isso, para que possam interagir respeitosamente com as pessoas negras e suas heranças culturais, sem pieguismos que possibilitem interpretá-las como coitadas.

Superar enganos que tornam ainda mais nebulosa a compreensão sobre as africanidades brasileiras é tarefa incontestada a ser protagonizada pelo movimento negro em parceria com a sociedade civil e gestores da educação, no caso específico. Precisamos atuar obstinadamente nesse campo a fim de que as políticas de ações afirmativas⁸ não tenham seus conteúdos dissipados por conta de estratégias inócuas para o racismo que muitas das vezes são resultantes de mal entendidos.

Certas ações em termos de políticas educacionais poderão lograr êxito a partir de recentes conquistas. O advento da lei nº 10.639 exigirá a imediata capacitação de pessoal para aplicação de seus conteúdos, o que implica dizer que o fomento para formação e qualificação de professores é condição imprescindível no sentido de garantir o êxito do processo. Este investimento poderá melhorar significativamente a compreensão de nossos docentes, até porque entendimentos sobre a história e cultura negra existem vários, muitos de qualidade duvidosa. Embora não devamos esquecer, como bem lembra a Professora Jeruse Romão⁹ sobre o referido documento, tratar-se de um adendo

⁸ Políticas públicas focadas em segmentos excluídos. As ações caracterizam-se como uma espécie de política diferencialista.

⁹ Jeruse Romão, ex-dirigente do programa *Diversidade na Universidade*, uma parceria entre MEC e UNESCO. Romão também é funcionária do Estado de Santa Catarina. O presente registro está contemplado em sua palestra proferida no Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial. O Fórum vem sendo promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação.

à Lei de Diretrizes e Bases, em consequência de mais um grave silenciamento da questão racial, ou mesmo da naturalização de algumas idéias, como a suposta eficácia do ensino universalista, precisamos assumi-lo, pois é o que se encontra ao alcance das mãos.

Os desafios não param por aí. Há a necessidade ainda de transformar a nova lei em instrumento eficaz de nossas abordagens a fim de que a contra-hegemonia se instaure nesse terreno onde as relações assimétricas de poder revigoram cotidianamente a idéia de conhecimento enquanto fenômeno capaz de existir apenas do ponto de vista ocidental. Currículos verdadeiramente democráticos terão que ser implementados, redefinindo valores, conceitos e princípios engessados pelo vigor desse pensamento reacionário que resiste peremptoriamente a abrir mão de sua centralidade. Para todo efeito, inspiremos em Ogum, orixá que possui algumas qualidades essenciais como a engenhosidade necessária ao avanço das grandes conquistas e a disposição permanente para os grandes embates. *Ogunhê !!!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*, São Paulo: Selo Negro, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: 2ª edição, Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental. 2000.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAQ, CED, 1995.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

THEODORO, Helena. *Mito e espiritualidade: mulheres negras*, Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 1996.



Parte 3

DIMENSÕES DO ENSINO DA TRAJETÓRIA DOS POVOS NEGROS NO BRASIL

NOVAS BASES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL *

Carlos Moore Wedderburn

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade¹ do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano.

Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente

* Esta contribuição introdutória não teria sido o que é sem a generosa intervenção de cinco pesquisadores, conhecedores das problemáticas históricas africanas e afro-descendentes, que a leram e criticaram.

Obrigado a Luiza Bairos, socióloga, professora da Universidade Católica de Salvador (UCSal) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Daniela Moreau, historiadora, coordenadora da Casa das Áfricas, que revisaram com minúcia as duas versões sucessivas do texto, incumbindo-se da tradução dos trechos em língua estrangeira.

Obrigado a Kabengele Munanga, professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP e vice-diretor do Centro de Estudos Africanos da USP; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), membro do Conselho Nacional de Educação; e Acácio Almeida, sociólogo, professor da Universidade de Santo Amaro (UNISA), que fizeram uma leitura crítica da versão final.

A minha dívida é profunda para com esses pesquisadores, pela solidária mobilização de seu tempo, e até de seus recursos, a fim de que esta reflexão pudesse chegar ao destino com a maior coerência e clareza

¹ A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 regulamentam esta lei.

colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX,² são tarefas de grande envergadura.

A generalização do ensino da história da África apresenta problemas específicos. Neste texto, assinalamos de maneira sumária e a título indicativo alguns dentre os que, parece-nos, deverão ser levados em conta na formação inicial e continuada das/os professoras/es das redes de ensino incumbidas/os dessa missão. Limitar-nos-emos aos problemas menos evidentes contidos na problemática epistemológica, metodológica e didática em relação à África, tendo em mente que se trata de uma modesta contribuição, entre outras, num campo tradicionalmente semeado de abordagens conflitantes e de acerbas controvérsias. Este texto foi elaborado na perspectiva de abrir um debate de fundo no seio do corpo docente brasileiro de todos os níveis de ensino, assim como dos estudantes das disciplinas humanísticas, com o espírito de democratizar o tema mediante a sua *deselitização* corporativista. Dessa forma, este texto diz respeito e visa a subsidiar o ensino de História da África no Ensino Básico e Superior.

PROBLEMÁTICA EPISTEMOLÓGICA

SINGULARIDADES AFRICANAS

Como todas as disciplinas humanísticas, a história é um campo movediço, prestando-se a múltiplas distorções. O conjunto de elementos que compõem a subjetividade é de fato o que determina a “interpretação” ou “tradução” da realidade do outro. No campo da análise histórica, sob o peso das subjetividades, encontra-se um lugar privilegiado para a produção e a proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos). Por conta desses fatores, há muitos séculos, reina em torno do continente africano uma confusão quase permanente que continua dominando os estudos sobre os povos autóctones dessa porção do planeta.³

² A Conferência de Berlim (1884-1885) fixou e disciplinou as regras do jogo de ocupação do continente africano. Em 1880, apenas uma décima parte da África estava vagamente ocupada pelos europeus, lembra o historiador Joseph Ki-Zerbo, mas essa situação mudaria bruscamente nos vinte anos seguintes, quando o Ocidente se apoderou de todo o resto do continente (KI-ZERBO, 2002: 76-77).

³ Alguns dos melhores exemplos do quanto alguns pensadores modernos promoveram uma visão racista sobre o continente africano podem ser encontrados nas obras de Wilhelm Friedrich Hegel, François Voltaire, Karl Marx, Charles-Louis de Montesquieu, Eugène Pittard e David Hume, para ficarmos em apenas alguns. É importante lembrar também que a produção da antropologia na sua vertente antropometrista e a etnologia prestaram serviços idênticos, ou ainda maiores, na proliferação e sistematização da lógica racista.

No contexto da história geral da humanidade, a África apresenta em planos diversos um conjunto impressionante de singularidades que remetem a interpretações conflituosas e, muitas vezes, contraditórias. É provável que nenhuma das regiões habitadas do planeta apresente uma problemática de abordagem histórica tão complexa quanto a África – e isso se deve a muitos fatores, entre os quais podemos destacar:

- a sua extensão territorial (30.343.551 km², o que corresponde a 22% da superfície sólida da terra), que vai desde a região do Pólo Sul até o Mediterrâneo e do oceano Atlântico ao oceano Índico, apresentando uma grande variedade climática;⁴
- uma topografia extremamente variada: grandes savanas, vastas regiões desérticas ou semidesérticas (Sahel), altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas;
- a existência e a interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização socioeconômica e de expressão tecnológica;
- a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais.

BERÇO DA HUMANIDADE

A mais marcante das singularidades africanas é o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta, o que faz do continente africano o berço único da espécie humana. Os dados científicos que corroboram tanto as análises do DNA mitocondrial⁵ quanto os achados paleoantropológicos apontam constantemente nesse sentido.

O continente africano, palco exclusivo dos processos interligados de *hominização* e de *sapientização*, é o único lugar do mundo onde se encontram, em perfeita seqüência geológica, e acompanhados pelas indústrias líticas ou metalúrgicas correspondentes, todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais hominídeos. A humanidade, antiga e moderna, desenvolveu-se primeiro na África e logo, progressivamente e por leva sucessivas,

⁴ No interior do continente as distâncias são imensas – os 7.000 quilômetros que separam o Cabo da Boa Esperança, ao sul, do Cairo, ao norte, são aproximadamente a mesma distância entre Dacar, a oeste, e a extremidade do Chifre da África, a leste.

⁵ DNA mitocondrial humano é um pequeno DNA circular presente nas mitocôndrias (as usinas energéticas da célula) no citoplasma. Este DNA tem uma série de características genéticas peculiares, destacando-se o fato de ter herança puramente materna. Em outras palavras, todo o DNA mitocondrial de um indivíduo vem de sua mãe apenas, sem nenhuma contribuição paterna.

foi povoando o planeta inteiro.⁶ Portanto, as atuais diferenças morfo-fenotípicas entre populações humanas – as chamadas “raças” – são um fenômeno recente na história da humanidade (presumivelmente do final do paleolítico superior, 25.000 a.C. – 10.000 a.C.). E a ciência já descartou como anti-científica a idéia de que o morfo-fenótipo possa incidir de algum modo nos processos intelectuais de socialização ou de aquisição/aprimoramento de conhecimentos.⁷

Desde o mais remoto ancestral do gênero *Homo* (o *Sahelantropo Chadense*, homínídeo de 6 a 7 milhões de anos, encontrado no Chade⁸), passando pela própria aparição do gênero *Homo* (*Homo Habilis*, de 2 a 5 milhões de anos) e o surgimento dos primeiros *Homo Sapiens Sapiens* (*Homo Sapiens Idaltu*: 160.000 a 200.000 anos), a história da espécie humana se confunde com a própria história da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo. Cada novo descobrimento da paleoantropologia ou da antropobiologia no continente africano provoca novas ondas de choques e embates entre os cientistas, pois tais descobrimentos invalidam complexos esquemas teóricos até então tidos como definitivos, complicando ainda mais o quadro das interpretações sobre a evolução humana.⁹

As novas interpretações dos dados científicos remetem à grande complexidade do acontecer humano como um dado essencial e permanente da história. Ao mesmo tempo, geram a necessidade de realizar constantes atualizações da história

⁶ Grupos de humanos anatomicamente modernos deixaram o continente africano pela primeira vez há aproximadamente 100.000 anos. Essa população humana ancestral, que tinha apenas *dois mil indivíduos*, migrou progressivamente para os outros continentes, atingindo a Ásia e a Austrália há 40 mil anos, a Europa há 30-35 mil anos, e, finalmente chegando ao continente americano há pelo menos 18 mil anos.

⁷ Convém esclarecer um ponto: o fato de que a noção de “raça” não traduz uma realidade biológica não quer dizer que “raça” não exista como construção histórica. Neste caso, ela corresponde não a uma realidade genotípica (biológica), mas sim a um fato *sócio-histórico* baseado numa realidade morfo-fenotípica concreta à qual se deu uma interpretação ideológica e política. A ficção é a de se pretender que “raça” seja unicamente um fato que deve ser enquadrado na biologia. Infelizmente, *raça* não é uma ficção. Ela é uma realidade sociológica e política bem ancorada na história e que regula as interações entre os povos desde a antiguidade. Desde há séculos, os povos africanos e afro-descendentes têm de se defrontar no cotidiano com essa concretude da *raça*.

⁸ O crânio do “homem de Toumai”, achado no Chade (África Central) em 2002, é cerca de 1,5 milhão de anos mais velho do que o mais antigo ancestral humano até então conhecido. Essa descoberta paleontológica revolucionou a história da evolução humana, colocando-a no próprio centro da África.

⁹ Dentre as abundantes obras recentes que tratam do tema, assinalaremos as seguintes: TATTERSALL, Ian e SCHWARTZ, Jeffrey H., *Extinct Humans*. Colorado: Westview Press, 2000; HOWELLS, William, *Getting Here: The Story of Human Evolution*. Washington, D.C.: The Compass Press, 1993; STRINGER, Christopher e MCKIE, Robin, *African Exodus: The Origins of Modern Humanity*. New York: Henry Holt, 1998; TATTERSALL, Ian, *The Last Neanderthal: The Rise, Success and Mysterious Extinction of our Closest Human Relatives*. Colorado: Westview Press, 1999; HUBBE, M.O.R., ATUL, J.P.V., AZEVEDO, E.T. & NEVES, W.A., *A Primeira Descoberta da América*. Evolução Humana. Sociedade Brasileira de Genética. Ribeirão Preto: Atheneu, 2000.

do continente africano. Essa situação deve ser celebrada, pois enfraquece cada vez mais os velhos mitos e esquemas preconceituosos que chegaram até a colocar em dúvida a própria essência humana dos seres africanos. Ora, a história da humanidade começa precisamente com os primeiros seres humanos africanos; seres dotados de *consciência*, de *sensibilidade*, e não somente de inteligência.

Certa tradição eurocêntrica e hegemônica costuma alinhar o fato histórico com a aparição, recente, da expressão escrita, criando os infelizes conceitos de povos “com história” e de povos “sem história”, que, eventualmente, o etnólogo Lucien Levy-Bruhl iria transformar em “povos lógicos” e “povos pré-lógicos”.¹⁰ Mas a história propriamente dita é a interação consciente entre a humanidade e a natureza, por uma parte, e dos seres humanos entre si, por outra. Por conseguinte, a aparição da humanidade como espécie diferenciada no reino animal, abre o período histórico. O termo “pré-história”, tão abusivamente utilizado pelos especialistas das disciplinas humanas, é uma dessas criações que doravante deverão ser utilizadas com maior circunspeção.

A porta de entrada no ensino da história da África passa pelo reconhecimento desse continente nas suas singularidades essenciais, tais como:

- berço da humanidade em todas as suas configurações tanto antiga (*Homo Habilis*, *Homo Erectus*, *Homo Neanderthalensis*) como moderna (*Homo Sapiens Sapiens*);¹¹
- lugar a partir do qual se efetuou o povoamento do planeta, a partir de 100 a 80 mil anos;
- berço das primeiras civilizações agro-sedentárias e agro-burocráticas do mundo ao longo do Nilo (Egito, Kerma, Meroé).

Parece-nos difícil acreditar numa história verdadeiramente africana, e rigorosamente ancorada nos dados científicos, fora desse esquema geral que tanto a biologia molecular e genética como a paleoantropologia e a lingüística comparada referendam como a autêntica.¹²

¹⁰ Ver: LEVY-BRUHL, Lucien, *La mentalité primitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.

¹¹ Os dados científicos apontam crescentemente na direção do surgimento, somente na última fase do paleolítico superior (25.000 - 10.000 anos), de variantes morfo-fenotípicas correspondentes aos povos “proto-europóides” e “proto-sino-nipônico-mongóis”.

¹² Ver: DIOP, Cheikh Anta, *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Dakar: IFAN-NEA, 1977; OBENGA, Théophile, *Origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes*: Introduction à la linguistique historique africaine. Paris: L' Harmattan, 1993.

BERÇO DAS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES MUNDIAIS

Uma das singularidades da África decorre, precisamente, do fato de esse continente ter sido o precursor mundial das sociedades agro-sedentárias e dos primeiros Estados burocráticos, particularmente ao longo do rio Nilo (Egito, Kerma e Kush). Ao longo dos séculos, as riquezas desses Estados, assim como as riquezas do império de Axum, na parte oriental do continente, e do império de Cartago, situado na porção setentrional, aguçaram a cobiça de inúmeros povos vizinhos, desde o mediterrâneo europeu (gregos e romanos) e o Oriente Médio semita (hicsos, assírios, persas, turcos, árabes), até o sudeste asiático (indonésios).

Com efeito, desde meados do primeiro milênio a.C. até o período recente de dominação colonial pela Europa Ocidental, a África tem sido o lugar do mundo que sofreu as mais prolongadas e devastadoras invasões de diferentes povos e civilizações. Nesse período de 3.500 anos, proto-europeus (“povos do mar,” gregos, romanos, vândalos), semitas do Oriente Médio (hicsos, assírios, persas, turco-otomanos, árabes), asiáticos do sul (indonésios) e, finalmente, europeus ocidentais (espanhóis, portugueses, franceses, italianos, belgas, ingleses, holandeses, dinamarqueses, suecos, alemães...) têm invadido, conquistado e se apossado de praticamente todo o continente, às vezes de maneira irreversível, como foi o caso da África setentrional e de Madagascar.

ALVO DA ESCRAVIDÃO RACIAL E DOS TRÁFICOS NEGREIROS TRANSOCÊÂNICOS

A singularidade do continente africano que teve a maior repercussão negativa sobre o seu destino, determinando o que é a África de hoje, foi a de ter sido o primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos às experiências sistemáticas de *escravidão racial* e de tráfico humano transoceânico em grande escala. As deportações violentas de africanos foram metodicamente organizadas, primeiro, pelos árabes do Oriente Médio, desde o século VIII até o século XIX d.C., com ampla participação dos iranianos, persas e turcos. A partir de 1.500 até a segunda metade do século XIX, foram os povos da Europa ocidental que protagonizaram o tráfico negroiro, através do oceano Atlântico.

O chamado “continente negro” – como é designado o continente africano, ainda que nenhum historiador tenha se referido à Europa como continente “branco” ou à Ásia como o continente “amarelo” – foi transformado, durante um período de um milênio, num verdadeiro terreno de caça humana e de carnificina. O impacto negativo cumulativo dessa realidade sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, demográfico, cultural e psicológico dos povos africanos está ainda por ser determinado. Mas as

complexas interconexões existentes entre as singularidades apresentadas e a visão depreciativa que permeia tudo o que se refere à herança histórica e cultural dos povos africanos já começam a aparecer.

ALVO DOS MITOS RACIOLÓGICOS

Às singularidades próprias do continente se agrega outra, de construção totalmente externa: uma mitologia preconceituosa erigida por seus sucessivos conquistadores (hicsos, assírios, gregos, romanos, persas, turcos, árabes, indonésios e europeus), que sobrevive atualmente na maioria das obras eruditas produzidas pelos africanistas de todos os continentes, e pelos historiadores em particular.

O ensino da história da África apresenta, pois, múltiplos problemas específicos de interpretação com os quais o pesquisador nunca defrontará ao percorrer a história dos outros povos do planeta; povos cuja inteligência, dinamismo, capacidade de empreender, aprender e de adaptar-se às condições e aos meios diversos jamais foram questionadas. Por exemplo, nunca se questionou se os povos leucodermes da Europa e do Oriente Médio (semitas), os povos sino-nipônico-mongóis da Ásia setentrional e meridional, ou os povos mongolóides indígenas das Américas, criaram ou não com suas próprias mãos as suas civilizações. Aceita-se facilmente que eles desenvolveram formas de escrita, construíram impressionantes complexos arquitetônicos, realizaram descobertas científicas, ou criaram sistemas filosóficos e religiosos originais e, de modo geral, protagonizaram suas respectivas histórias sem intervenção de forças externas.

No entanto, no caso da África, chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido “trazida de fora” por misteriosos povos “de pele branca”, supostamente vindos do Oriente Médio. Ou que as outras antiqüíssimas civilizações do continente (Kerma, Kush, Meroé, Axum, Mwenemotapa) tinham sido, presumivelmente, a obra de uma “raça camita” que até hoje a ciência não consegue localizar em região alguma do planeta. O Egito faraônico foi sumariamente “amputado” da África e colocado ora na esfera histórica do Mediterrâneo Europeu, ora na esfera histórica do Oriente Médio ou da África do Norte, até que um intrépido historiador contestasse veementemente tamanha impostura de caráter racista.¹³ Numídia e Cartago sofreram desde então a mesma sorte, e a África foi *ideologicamente* dividida entre uma “África negra” e uma “África branca”, para marcar a coincidência entre o conceito de raça e o conceito de civilização.

¹³ Ver: DIOP, Cheikh Anta, *Nations nègres et Culture*. Paris: Présence Africaine, 1954, 1964, 1979. Infelizmente, até hoje esse incontornável clássico, que mudou radicalmente o rumo das pesquisas sobre o Egito faraônico, não foi publicada em espanhol ou em português.

É somente quando se trata da África que surgem descrições comparativas racializadas: “egípcios e negros” ou “núbios e negros” (como se os egípcios e núbios da antiguidade não tivessem sido negros), “camitas e negros” etc. Os povos africanos ao sul do Saara foram apresentados, por sua vez, durante longo tempo, como gente “sem história”, “sem escrita”, “sem estados”, e “sem moeda”, ou seja, sociedades desprovidas de coerência orgânica. Sabe-se que na ótica materialista, hegemônica e linear do Ocidente e do Oriente Médio, a expressão “escrita”, a organização em “estados” e a utilização de “moeda” são sinônimos de inteligência, superioridade e civilização. Os povos que não cumpriram esses requisitos seriam, no olhar de muitos pesquisadores, “primitivos” abortos da humanidade, aptos para o lixo histórico.

Outro estratagema urdido pelos historiadores racistas da Europa e do Oriente Médio, e que encontra eco nas dependências acadêmicas na “América Latina”, é o emprego de uma vasta terminologia raciológica e depreciativa para designar os povos melanodermes: “negróide”, “negritico”, “negrilho”, “negrito”, “bushman” (ou seu derivado “bosquímano”).¹⁴

A racialização de tudo tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa que os próprios historiados nem a percebem mais como um elemento de violenta desumanização do ser humano africano. Sobre essas bases movediças que atentam contra o rigor científico se assentaram durante vários séculos os estudos sobre a África. Tais estudos alimentaram o saber acadêmico, religioso e filosófico das sociedades do globo até o início da descolonização do continente, no fim da década de 1950, alastrando-se até hoje. É por isso que, apesar do acúmulo de estudos mais recentes e das descobertas revolucionárias desses últimos dez anos, os oito volumes produzidos e publicados pela Unesco, nos anos 1980, sob a autoridade de um Comitê Científico Internacional¹⁵ para a Redação de uma História Geral da África, continuam plenamente vigentes e atuais. Com efeito, esses volumes

¹⁴ Essas categorizações, altamente prejudiciais, têm sido incorporadas, às vezes, até nas obras de certos historiadores africanos que, normalmente, se supõe que deveriam estar mais atentos que os outros aos conteúdos falsos e racistas. Cabe ressaltar o fato de que nunca foram inventados termos racializados correspondentes para designar as realidades dos povos europeus, semitas ou asiáticos. Com efeito, as disciplinas antropológicas, etnológicas ou históricas carecem de designações tais como “brancóide” ou “branquinho”, “semitóide” ou “semitinho”, e muito menos “amarelóide” ou “amarelinho”.

¹⁵ O Comitê Científico Internacional, responsável intelectual da obra, era formado por 39 membros, 2/3 deles africanos e 1/3 não africanos. No Brasil a editora Ática traduziu e publicou os seguintes volumes: 1. Metodologia e pré-história da África, coordenado por J. Ki-Zerbo; 2. A África antiga, coordenado por G. Mokhtar; 4. A África do século XII ao século XVI, coordenado por D.T.Niane; e 7. A África sob dominação estrangeira, 1880-1935, coordenado por A. Adu Boachen.

apresentam uma visão panorâmica, diacrônica e objetiva desse continente, rompendo com a racialização binária sistemática.

Entretanto, ainda hoje, a visão raciológica continua a afetar boa parte das obras consagradas ao continente africano, tanto na Europa e nos Estados Unidos como também no Oriente Médio e na América Latina, onde, de modo geral, os incipientes estudos africanistas são, freqüentemente, meras prolongações dos conceitos e preconceitos urdidos pela academia européia e norte-americana.

É dentro desse marco paradigmático, e atendendo às múltiplas questões de compreensão/interpretação que ele suscita e impõe, que também deverão ser enxergados e abordados os problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos em relação ao ensino da história da África.

PROBLEMÁTICA METODOLÓGICA

PARA UMA METODOLOGIA ESPECÍFICA

Poder-se-ia dizer que o ensino da história da África não pode fugir das práticas metodológicas geralmente aplicadas no ensino da história de outras partes do globo. Temos visto, no entanto, que a história altamente complexa da África e de seus povos possui características singulares que não afetaram a história de outras regiões.

Por causa dessas singularidades já assinaladas, é imprescindível adotar uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade, a saber: a) diacronicidade intracontinental, e b) diacronicidade extracontinental.

DIACRONICIDADE CONTINENTAL E MUNDIAL

A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano. Somente assim poderão ser descobertas as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiu e/ou influenciou eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como tem se dado até agora. Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas quanto a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial.

Isolar a história da África da história do resto do mundo, como ainda continua sendo feito em muitas instâncias, equivale a contribuir para a opacidade da própria história dos povos extra-africanos, além de colocar a história dos povos africanos numa situação de ininteligibilidade histórica total. Para fugir desse lamaçal, não há muitas opções fora do restabelecimento dos complexos nexos existentes entre a história dos povos africanos entre si, desde a mais alta antiguidade até o presente, assim como restabelecer os nexos entre África e mundo exterior.

Talvez o período obscuro de maior importância para a compreensão da história do continente seja o do fim do segundo milênio a.C. Sabemos que, grosso modo, foi nesse período que ocorreram as grandes migrações de povos euro-asiáticos para o seu habitat atual, tanto na Europa como na Ásia. Sabemos também que essas grandes migrações, realizadas à custa das populações autóctones dessas regiões, chegariam a afetar de maneira letal as civilizações do mundo antigo.

Difícilmente se poderá proceder ao levantamento histórico africano isolando esses acontecimentos mundiais. Portanto, o restabelecimento da diacronicidade intra-africana, como aquela que existe em relação com o exterior, pode ser considerada como uma das prioridades da historiografia renovada da África.

A PERSISTENTE TRADIÇÃO LINEAR-FACTUAL

A abordagem histórica do continente africano na ausência de parâmetros diacrônicos, nos sentidos intracontinental e extracontinental assinalados, desemboca necessariamente no reducionismo simplificador próprio à tradição linear-factual que ainda aprisiona a historiografia africana.

Há uma considerável quantidade de obras que apresentam a história da África numa recitação linear, desprovida de dinamismo social orgânico e sem interconexões das sociedades africanas ou com as sociedades extra-africanas. Desse enfoque emerge um quadro sem profundidade social, pois privilegia as ações individuais de eminentes monarcas, as grandes batalhas e conquistas militares sobre inimigos circunstanciais. Embora a rica tradição preservada nos repertórios dos Griôs seja de uma importância inestimável na reconstituição da história específica dos povos e um importante baluarte da memória coletiva, não se pode perder de vista que ela forma parte da linhagem historiográfica que denominamos de linear-factual, apresentando os inconvenientes inerentes a essa abordagem.

Cabe lembrar que os Griôs conformam uma casta, no sentido de agremiações fechadas de caráter socioprofissional hereditário. Numa sociedade de castas, por exemplo, se é ferreiro, marceneiro ou artesão de jóias, hereditariamente. A casta Griô sempre esteve incumbida da captação, da preservação e da transmissão da memória histórica do conjunto da sociedade ou de setores específicos dela. O que chamamos de tradição griótica se refere ao relato linear, circunstanciado pela narração cronológica de fatos e eventos. Os Griôs são, pois, cronistas, por hereditariedade, de uma sociedade.

A abordagem linear-factual direciona a atenção, freqüentemente laudatória, à nobreza dominante em detrimento de uma análise transversal do conjunto social. Ao contrário, um enfoque que privilegie a interação contraditória das classes e agremiações sociais, mostrando os mecanismos internos de exploração, de dominação e de coerção, assim como os conflitos decorrentes do choque de interesses variados, se revela muito mais fecundo e suscetível de refletir as realidades concretas.

Há critérios divergentes sobre como direcionar metodologicamente os estudos sobre a África, dependendo dos diferentes níveis de ensino. Para muitos é necessário manter um enfoque linear-factual – no estilo dos Griôs – para níveis correspondentes ao ensino fundamental.

De maneira mais ou menos geral, há concordância de que, a partir do ensino médio, deve-se passar para uma visão complexa da história da África, centrada num estudo das dinâmicas internas, para elucidar a especificidade dos povos e das sociedades. O ensino médio é a porta de entrada para o mundo acadêmico, portanto se espera que nesse nível a história africana já seja abordada de forma complexa.

EM BUSCA DE UMA SÍNTESE METODOLÓGICA

O empenho eurocêntrico deixou um legado raciológico que ainda hoje continua dominando os estudos africanos, constituindo um sério obstáculo para a elucidação da realidade histórica desse continente. Esse obstáculo somente cederá diante da criatividade, do rigor científico e da curiosidade investigativa do pesquisador ou docente.

Pode-se conceber uma solução por meio do confronto e do cruzamento das metodologias utilizadas pelos mais sólidos historiadores africanos. Temos em

mente, especificamente, pesquisadores tais como: Joseph Ki-Zerbo,¹⁶ Cheikh Anta Diop,¹⁷ Elikia M'Bokolo,¹⁸ Boubakar Barry,¹⁹ J. F. A. Ajayi,²⁰ Sekene Mody Cissoko,²¹ Théophile Obenga²² e Pathé Diagne.²³ Apesar de divergirem entre si em muitos aspectos, eles convergem o suficiente nas áreas fundamentais para que seus trabalhos forneçam os elementos necessários para uma epistemologia comum. Portanto, a definição dos pontos de convergência entre esses diversos autores permite-nos conceber uma nova base metodológica suficientemente abrangente e flexível para enxergar as realidades do continente na sua totalidade geográfica.

EXIGÊNCIAS ANALÍTICO-INTERPRETATIVAS

As abordagens historiográficas de Ki-Zerbo, Diop, Ajayi, Obenga, Cissoko, M'Bokolo e Diagne coincidem suficientemente em torno da questão das exigências analítico-interpretativas requeridas para a compreensão da evolução das sociedades africanas. Esses autores fazem uma análise diferenciada de cada uma partindo do marco referencial comum a todas elas. Poder-se-ia resumir essas exigências, simplificando-as um pouco, da seguinte maneira:

- enfoque histórico-temporal de longa duração;
- diacronicidade continental;
- preeminência histórica absoluta e exclusiva do continente africano na emergência da humanidade, na sua configuração tanto antiga como moderna e no povoamento do planeta;
- anterioridade histórica da civilização egípcio-núbio-meroítica;

¹⁶ Ver: KI-ZERBO, Joseph, *Histoire de l'Afrique Noire*. Paris: Hatier, 1978.

¹⁷ Ver: DIOP, Cheikh Anta, *L'Afrique noire précoloniale*. Paris: Présence Africaine, 1960, 1987; *Antériorité des civilisations négres, mythe ou vérité historique?* Paris: Présence Africaine, 1967, 1993.

¹⁸ Ver: MBOKOLO, Elikia, *África Negra. História e Civilizações*, tomo I (até o Século XVIII). Lisboa: Vulgata, 2003.

¹⁹ Ver: BARRY, Boubakar, *Le royaume du Wallo*. Le Senegal avant la conquête. Paris: Karthala, 1985.

²⁰ Ver: AJAYI, J. F. Ade, *General History of Africa: Africa in the Nineteenth Century Until the 1880s*. Los Angeles: University of California Press, 1998; *People and Empires in African History: Essays in Memory of Michael Crowder*. London: Longman, 1992.

²¹ Ver: CISSOKO, Sekene Mody, *Histoire de l'Afrique occidentale*. Moyen Age et Temps Modernes (VII^e siècle-1850). Paris: Présence Africaine, 1966.

²² Ver: OBENGA, Theophile, *Contribution à l'histoire traditionnelle de l'Afrique centrale*. Paris: Présence Africaine, 1976.

²³ Ver: DIAGNE, Pathé, *Pouvoir politique traditionnel en Afrique occidentale: Essais sur les Institutions politiques précoloniales*. Paris: Présence Africaine, 1967.

- evolução multilinear das sociedades africanas a partir de matrizes político-econômicas, filosófico-morais e lingüístico-culturais comuns;
- delimitação de fases específicas de evolução sócio-histórica, segundo momentos socioeconômicos precisos;
- enfoque societário centrado na estratificação social, nos modos de produção e nas estruturas políticas;
- delimitação das evoluções societárias segundo espaços civilizatórios específicos.

Os grandes marcos referenciais que obedecem a critérios históricos e paleontológicos comprovados, em relação aos quais existe certa unanimidade, podem resumir-se a esses oito pontos de demarcação histórica propriamente africana. Os pontos de convergência entre esses cinco historiadores podem constituir uma base que nos permita evocar uma “metodologia Diop-Ki-Zerbo-M’ Bokolo-Obenga-Diagne” para a abordagem da história da África? Pensamos que sim. Ela consistiria na definição dos seguintes aspectos como constitutivos da inteligibilidade histórica especificamente africana:

- periodização de longa duração (começando com o próprio processo de hominização);
- configuração de espaços civilizatórios singulares;
- análise societária centrada na *atividade* principal de produção (coleta, caça, pastoreio) como determinante do grau de complexidade das relações sociais;
- análise societária centrada na *estratificação* da sociedade em agregados de interesses diferenciados;
- análise societária centrada no *modo de produção*, como estrutura fundamental da sociedade classista;
- Análise societária centrada nas estruturas de poder e comando político.

Com base nesses seis critérios iremos erigir esquemas analíticos flexíveis com o intuito de incorporar ao máximo a imensa complexidade histórica e social africana, respeitando o lugar que ocupa cada povo – no espaço e no tempo – na sua própria inscrição histórica.

DEFINIÇÃO DE “ESPAÇOS CIVILIZATÓRIOS”

A complexidade social, aliada à massividade e à extrema diversidade eco-geográfica do continente africano, impõem a necessidade de enxergá-lo analiticamente por intermédio da noção de “espaço civilizatório” como lócus das inter-relações fundantes da sociedade. Atendendo às considerações que aliam tanto a identificação das continuidades geo-lingüístico-culturais atuais quanto as delimitações de espaços político-culturais antigos, podem ser definidos, para começar, pelo menos quinze grandes “espaços civilizatórios” africanos surgidos de uma evolução humana que parte do período Neolítico (10.000 a.C. – 4.000 a.C.), a saber:

- núbio-egípcio-kushita;
- etíope-somálio-axumita;
- ugando-ruando-burundês;
- tanzano-queniano-zairiano;
- zimbábue-moçambicano;
- botswano-azariano;
- madagasco-comoriense;
- namíbio-zambiano;
- congo-angolano;
- nígero-camaronês;
- ganeano-burkino-marfinense;
- senegalo-guineo-maliense;
- mauritano-saeliano;
- marroco-numídeo-cartaginês;
- chado-líbio.

Esse corte analítico, de natureza ao mesmo tempo histórica, cultural e espacial, infere imbricações osmóticas de todo tipo, que contrastam com a visão de “estanqueidade” que muitos estudos africanistas persistem em veicular.

ANÁLISE SOCIETÁRIA CENTRADA NO MODO DE PRODUÇÃO, NAS ESTRUTURAS

POLÍTICAS E NAS RELAÇÕES SEGMENTÁRIAS

As sociedades africanas podem ser analisadas a partir de uma identificação baseada:

I) no modo de sustentação da vida material e social em relação à função produtiva principal:

- caça-coleta nômade;
- pastoreio nômade;
- agro-pastoreio;
- agro-manufatura.

II) nas estruturas de poder e de comando político:

a) Estados:

- agro-burocracia abrangente (pluri-étnica);
- agro-burocracia restrigente (mono-étnica).

b) Chefaturas:

Chefatura confederada (multi-clânica);

Chefatura básica (uni-clânica).

III) nas formas de estratificação social em agregados diferenciados, hierárquicos ou horizontais:

- agremiações sociais fechadas²⁴ (de gênero, de idade, de casta);
- agremiações sociais abertas (classes).

A partir desse esquema geral, pode-se partir para uma delimitação dos períodos históricos de longa duração que correspondem à evolução singularmente africana. Dividimos esse enorme período em três “marcos referenciais”: Antigo, Formador e Moderno, nos quais privilegiamos os seguintes elementos:

²⁴ Trata-se daquelas agremiações que, tradicionalmente, foram batizadas de “organizações secretas”, designação que abandonamos em favor do termo “sociedade fechada”, cunhado por Kabenguele Munanga, que é muito mais apropriado à natureza e funções desse tipo de agrupamento social.

- ciência, tecnologia, religião, artes e filosofia;
- organização socioeconômica e lutas sociais;
- interação das famílias lingüísticas africanas.

PARA UMA NOVA PERIODIZAÇÃO AFRICANA (ANTIGA E MODERNA)

A periodização é um padrão conceitual que facilita a apreensão de uma longínqua trama histórica ou pré-histórica, tornando-a inteligível para nós. Ela é necessariamente arbitrária porquanto surge de uma necessidade de ordem e de delimitação por parte do pesquisador. Se descartarmos definitivamente o conceito de “pré-história”, no que diz respeito à África posterior a 2,5 milhões de anos atrás, o ciclo histórico de qualquer periodização se iniciaria logicamente nesse continente com a aparição da primeira humanidade arcaica como espécie diferenciada dentro da família dos hominídeos. No estado atual de nossos conhecimentos, esse evento aconteceu efetivamente pelo menos há 2,5 milhões de anos. Somente uma periodização de *longa duração* poderia refletir esses fatos históricos, que a ciência moderna legitima, e refletir sobre aquelas singularidades que são próprias à historiografia africana.

Por conseguinte, há várias formas de abordagem para potencializar a inteligibilidade desses grandes períodos de uma história de tal extensão. Aquela que propomos consiste num padrão de periodização que levaria em conta tanto a produção das idéias filosóficas, religiosas e morais como a produção do conhecimento científico e tecnológico pelas distintas sociedades:

- o processo de hominização;
- o povoamento do continente africano pela humanidade arcaica;
- os êxodos do continente e o subsequente povoamento do planeta;
- os processos de migração intra-africana, sedentarização e assentamento agrícola;
- o processo da construção dos primeiros Estados agro-burocráticos da história;
- as lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas, os expansionismos intra-africanos desde a antiguidade núbio-egípcia até a contemporaneidade;
- as invasões do exterior;

- a conquista e a colonização árabes da África setentrional;
- os tráficos negreiros intra-continentais e transoceânicos;
- os processos de desintegração de espaços sócio-históricos constituídos;
- a conquista e a colonização européias de todo o continente africano;
- as lutas de libertação e a descolonização da África;
- as lutas da pós-independência.

Nesse caso, o enfoque deveria estar direcionado para a análise de cada um dos quinze espaços civilizatórios especificados, no enquadramento dos seis marcos referenciais de periodização definidos, a saber, Antiguidade Próxima, Antiguidade Clássica, Antiguidade Neoclássica, Período Ressurgente, Período Colonial e Período Contemporâneo. Parece-nos que essa abordagem apresenta a vantagem de um enfoque panorâmico, que, sem desnaturar ou desfigurar a experiência histórica dos povos africanos, os coloca numa posição de maior inteligibilidade para o estudo por parte daqueles que até mesmo não possuem, no início, uma grande familiaridade com essas questões.

○ MARCO REFERENCIAL ANTIGO

ANTIGUIDADE PRÉ-HISTÓRICA (7.000.000 A.C. – 2.500.000 A.C.)

- o processo de hominização e a aparição de várias espécies de homínidos.

ANTIGUIDADE REMOTA I (2.500.000 A.C. – 1.000.000 A.C.)

- surgimento, sucessivamente, de dois troncos prototípicos da família humana arcaica (*Homo Habilis*, *Homo Erectus*) e primeiras migrações fora da África (Oriente Médio, Ásia).

ANTIGUIDADE REMOTA II (1.000.000 A.C. – 200.000 A.C.)

- surgimento da família humana proto-moderna (*Homo Sapiens Neandertalensis*) e migrações para o Oriente Médio e a Europa.

ANTIGUIDADE REMOTA III (200.000 A.C. – 10.000 A.C.)

- surgimento da família humana anatomicamente moderna (*Homo Sapiens Sapiens*); povoamento definitivo do planeta por levas sucessivas a partir da África;
- aparição de novos “troncos fenotípicos” na Eurásia (proto-europóides e proto-sino-nipônico-mongóis);
- migrações dos povos leucodermes europóides;
- migrações dos povos leucodermes sino-nipônico-mongóis.

O MARCO REFERENCIAL FORMADOR

De modo geral, o Neolítico se apresenta como o momento em que os ancestrais imediatos das famílias lingüísticas correspondentes aos povos e às sociedades que conhecemos atualmente chegaram aos *habitats* que ocupam hoje. Embora ainda não tenhamos um desenho geral concreto sobre esse período, com a abrangência e a meticulosidade que se requer, sabe-se que os ecossistemas atuais do continente africano se constituíram entre 12.000 a.C. e 3.000 anos a.C., dando ao continente essa “configuração ambiental que explica o desenvolvimento das práticas agrícolas” (M’BOKOLO, 2003: 51). Por isso privilegiamos o Neolítico como o ponto de referência para determinar aquelas configurações histórico-demográfico-culturais que designamos como “espaços civilizatórios”.

Atentos ao fenômeno de longa continuidade na ocupação do solo e das complexas dinâmicas migratórias intra-continenciais, parece-nos apropriado utilizar o período que vai desde o início do Neolítico (10.000 a.C.)²⁵ até meados do século XIX, como o grande marco histórico referencial para uma periodização suficientemente flexível. Atendendo a essas considerações, a historiografia africana dos últimos dez milênios pode conceber-se no interior de cinco grandes períodos, respectivamente denominados como “clássico”, “neo-clássico”, “ressurgente”, “colonial” e “contemporâneo”.

ANTIGUIDADE PRÓXIMA (10.000 A.C. – 5.000 A.C.)

Aparição das primeiras sociedades sedentárias agrícolas nos diferentes espaços civilizatórios.

²⁵ Convencionalmente, o período entre 10.000 a.C. e 4.000 a.C. está dividido em Mesolítico (de 10.000 a.C. a 8.000 a.C.) e Neolítico (de 8.000 a.C. a 4.000 a.C.). Privilegiamos a unificação desses, para constituir um só período abrangente: Neolítico (de 10.000 a.C. a 4.000 a.C.).

ANTIGUIDADE CLÁSSICA (5.000 A.C. – 200 D.C.)

Aparição, apogeu e declínio das primeiras civilizações agro-burocráticas clássicas: Egito, Kerma, Kush, Cartago, Axum (primeiras potências africanas), atendendo a:

- organização social;
- extensão imperial;
- rivalidades políticas interafricanas;
- invasões pelos povos europeu-mediterrâneos (“povos do mar”);
- invasões pelos povos semitas (hicsos);
- rivalidade com o mundo semita emergente (hititas, assírios, persas);
- confrontações com o mundo greco-romano.

ANTIGUIDADE NEO-CLÁSSICA (200 D.C. – 1.500 D.C.)

Aparição, apogeu e declínio dos Estados agro-burocráticos neo-clássicos nos diferentes espaços civilizatórios (Ghana, Kanem-Bornu, Mali, Mwenemotapa, Songoi...).

O império árabe e os tráficos escravistas pelo Saara, pelo Oceano Índico e pelo Mar Vermelho (séculos VIII-XVI).

○ MARCO REFERENCIAL MODERNO

PERÍODO RESSURGENTE (1500 – 1870)

Aparição, apogeu e declínio dos Estados agro-burocráticos ressurgentes nos diferentes espaços civilizatórios (Kongo, Oyo, Walo, Tekrur, Macina, Segu, Kayor, Diolof, KwaZulu, Buganda, Bunyoro...).

A dominação imperial europeia e o tráfico escravista transoceânico pelo Atlântico (séculos XV-XIX).

PERÍODO COLONIAL (1870 – 1960)

A destruição pela Europa dos Estados agro-burocráticos ressurgentes e a colonização do continente africano.

O processo de subdesenvolvimento do continente africano pela Europa e o surgimento da supremacia planetária do mundo ocidental.

As lutas dos povos africanos pela descolonização do continente e o surgimento da ideologia pan-africanista²⁶ na África e nas diásporas africanas.²⁷

PERÍODO CONTEMPORÂNEO (A PARTIR DE 1960)

Do sonho libertacionista ao pesadelo neo-colonialista.

As independências políticas africanas: a decapitação política da África e a implantação do neo-colonialismo ocidental.

A África em crise I: as elites vassalas.

A África em crise II: os conflitos entre nações.

O futuro da África: globalização neo-liberal ou invenção de uma via alternativa africana?

COMO CATALOGAR AS ESTRUTURAS SOCIAIS AFRICANAS

AS FORMAÇÕES SOCIAIS, OU MODOS DE PRODUÇÃO

Diversas e complexas estruturas socioeconômicas, chamadas de “modos de produção” ou “formações sociais”, marcaram a vida social dos diferentes povos africanos através dos tempos. Por diversas razões, nem todas das quais nos são conhecidas, essas sociedades se encontram hoje em diferentes situações de adaptação socioeconômica e tecnológica. Existem casos, por exemplo, de povos outrora sedentários e agrícolas que se reconverteram em caçadores-coletores em virtude de invasões e agressões perpetradas contra suas sociedades.

²⁶ Pan-africanismo: ideologia política elaborada no século XIX, logo após a abolição da escravidão, por pensadores afro-descendentes nas Américas, dos quais os mais proeminentes são Edward Wilmot Blyden, Sylvester Williams, W. E. B. DuBois, Marcus Garvey, Caseley Hayford, George Padmore, C. L. R. James. Centra-se na ação política e econômica sustentada em prol da descolonização do continente africano e no estabelecimento de nações soberanas.

²⁷ Diáspora Africana: conjunto de comunidades de afro-descendentes em diferentes continentes.

Todas essas sociedades, surgidas do fundo dos tempos, eclodiram na composição de mais de 2.000 sociedades que compõem atualmente o universo africano. Como defini-las estruturalmente constitui um dos maiores quebra-cabeças para os africanistas.

Um momento único de desenvolvimento humano, em que mais de 2.000 povos estivessem no mesmo patamar socioeconômico e tecnológico nunca existiu na África, como não se deu também nas outras regiões do mundo. Desde o Neolítico, povos pastoris, agricultores sedentarizados e povos caçadores, adaptados à vida nas florestas, têm coabitado nos mesmos espaços. Grandes espaços dominados por Estados burocráticos potentes sempre coexistiram com agremiações étnicas, clânicas ou com confederações tribais. Portanto, a maneira mais racional e dinâmica de se abordar o problema, parece-nos ser de considerar cada povo e as instituições por ele produzidas ao longo do tempo, no contexto da sua própria inscrição histórica.

O primeiro pressuposto a descartar é, sem dúvida, uma ótica unilinear e universal, como a que surgiu do dogmatismo marxista a partir dos desacertos da própria metodologia de Karl Marx.²⁸ Nem dentro nem fora da África houve um modo de desenvolvimento histórico universalmente linear. A história da humanidade, felizmente, é bem mais complexa do que isso, como o demonstrou o cientista senegalês Cheikh Anta Diop.²⁹

É nessa fase das preocupações que surge a difícil e problemática questão do lugar que ocuparam, desde a alta antiguidade egípcio-núbia até o século XIX, as estruturas servis de exploração socioeconômica, tais como as formas diferentes de trabalho *escravo*, seja para a produção de serviços, seja para a produção de mercadorias de uso ou de exportação, seja como “mercadoria de câmbio” para o comércio exterior ou intra-comunitário.

²⁸ Ver: BAECHLER, Jean, *Les origines du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1971.

²⁹ DIOP, Cheikh Anta, *L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire*. Paris: Présence Africaine, 1959.

AS CATEGORIAIS SERVIS

Apesar da enorme produção analítica sobre a escravidão no mundo inteiro,³⁰ não se chegou até hoje a uma teoria geral sobre a escravidão que seja suficientemente abrangente e flexível para permitir o desmembramento tipológico desse sistema particular de trabalho opressor atendendo às especificidades de épocas e sociedades.

A África, no seu percurso de estruturação de diferentes formas de relações sociais, conheceu diversos modelos de relações de trabalho e de produção baseados no trabalho servil escravo.³¹ A questão que continua sendo o problema é: de que tipo de escravatura se trata? Como conceber uma tipologização de formas especificamente africanas de trabalho servil à base de escravos?

A escravização de um ser humano por outro ser humano, seja qual for a razão ou ocupação à qual estaria destinada tal força de trabalho, é sempre uma das expressões mais cruéis da dominação na história da humanidade. Certamente, essa forma de exploração, que arranca do ser humano o direito à sua dignidade inata, é odiosa e condenável sem apelo.

A escravatura existente na África, principalmente no período pré-islâmico e pré-colonial, continua a desafiar as tentativas de tipologização, sendo motivo das mais divergentes e contraditórias análises.³² Todo o assunto gira em torno da questão: houve escravatura *sem sistema escravista* que englobasse a totalidade da sociedade na África? Com base nas pesquisas cada vez mais precisas que estão sendo realizadas pelos especialistas africanos, começa a emergir uma visão que remete a uma complexidade maior do que se pensava.

³⁰ Com relação à escravidão em geral, ver: VERLINDEN, Charles, *L'Esclavage dans l'Europe Médiévale*. Bruges: De Tempel, 1955. Ver também: DAVIS, David Brion, *O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; FINLEY, Moses I., *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro: GRAAL Editora, 1991; BAKIR, Abd el-Mohsen, *Slavery in Pharaonic Egypt*. Cairo, 1952; CHANANA, Dev Raj, *Slavery in Ancient India: as Depicted in Pali and Sanskrit Texts*. New Delhi, 1960; MENDELSON, Isaac, *Slavery in the Ancient Near East: a Comparative Study of Slavery in Babylonia, Assyria, and Palestine, from the Middle of the Third Millennium to the End of the First Millennium*. Nova York: Oxford University Press, 1949; WESTERMANN, William L., *The Slave. Systems of Greek and Roman Antiquity*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1974. Sobre a Ásia, ver: WILBUR, C. Martin, *Slavery in China during the Former han Dynasty, 206B.C.-A.D. 25*. Chicago: Field Museum of Natural History, 1943; WATSON, James (org.), *Asian and African Systems of Slavery*, New York: Oxford Press, 1980.

³¹ Sobre a escravatura africana, ver o excelente trabalho: MEILLASSOUX, Claude, *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

³² Ver: MEILLASSOUX, Claude, *L'esclavage en Afrique précoloniale*. Paris: Maspéro, 1975; BARRY, Boubakar, *Le royaume du Wallo*, Paris: Karthala, 1985; *Le Senegal avant la conquête*. Paris: Karthala, 1985; e CISSOKO, Sekene Mody, *Tombouctou et l'Empire Songhay*. Dakar: Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1975.

As formas de regime de trabalho escravo na África foram tão variadas quanto complexas, envolvendo, na sua maioria, o trabalho escravo *serviçal*, sem se chegar nunca a uma situação de *escravidão econômica generalizada* e, muito menos, de *escravidão racial*, como aquela que predominou nas *plantations* do Oriente Médio e, mais tarde, das Américas. As formas autóctones de escravidão que existiram no continente africano até o advento do Islã, no século IX, e a consequente perturbação profunda da ordem estrutural interna foram do tipo doméstico-serviçal, com pouca extensão para a esfera da produção econômica. Essa situação tenderia a mudar com a crescente “arabização” e “islamização” das estruturas sociais africanas, como demonstra o caso do império Songai, sem no entanto atingir, em qualquer época, uma formação social englobante sobre a qual repousasse o conjunto da sociedade, o que a caracterizaria *ipso facto* como *sistema dominante*.

No estado atual de nossos conhecimentos, nada autoriza a afirmação de que as formas africanas de escravidão se acercam àquelas desenvolvidas na Europa, desde a época greco-romana até o final da Idade Média, já estudadas por Charles Verlinden,³³ ou àquela praticada no Oriente Médio a partir do século IX, já evocada, entre outros, por Bernard Lewis.³⁴ As formas de escravidão propriamente africanas³⁵ também não podem ser confundidas com o modelo desenvolvido nas Américas (*escravidão racial*), a partir do século XVI. O esforço de Paul E. Lovejoy,³⁶ tendente a demonstrar a existência na África de um *modo de produção* escravista de caráter dominante, não nos parece suficientemente convincente para mudar essa conclusão.

Desde o início das primeiras entidades burocráticas africanas, no vale do Nilo, no período clássico, até a chegada dos árabes no século VII e a chegada dos europeus no século XV, a condição de escravo correspondeu a uma *categoria social* entre várias outras, e não foi de nenhum modo nem socialmente dominante, nem demograficamente preponderante. Isso quer dizer que a condição servil escrava, seja doméstico-serviçal, burocrático-militar ou econômico-produtora, correspondeu a uma definição estritamente social, independentemente do juízo que nós possamos, e devemos, ter sobre essa forma de estratificação da sociedade.

³³ VERLINDEN, Charles, *op. cit.* Vol 1 e Vol 2. Greut: De Tempel, 1977.

³⁴ LEWIS, Bernard, *Race and Slavery in the Middle East*. London: Oxford University Press, 1994.

³⁵ Naturalmente, excluímos desta consideração o caso da África setentrional conquistada e povoada pelos árabes, onde foi imposta e praticada em grande escala a escravidão racial oriunda do Oriente Médio árabe-semita.

³⁶ LOVEJOY, Paul E., *A escravidão na África*. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

A menos que se possa demonstrar o contrário com base numa análise rigorosamente fincada nas estruturas concretas, a África não conheceu um modelo único, perene, e muito menos dominante, de estruturas servis baseadas na escravidão. Não parece haver surgido em parte alguma do continente, em qualquer época que se considere, um *modo de produção dominante* – sobre o qual tivesse repousado o conjunto da sociedade, como foi o caso na Europa greco-romana, no Oriente Médio e nas Américas – baseado no trabalho escravo.

Como definir a instituição da escravatura conhecida no continente africano desde a época egípcio-kushítica faraônica até os alvores do século XIX? Um número crescente de africanistas, sejam eles africanos ou não, têm-se empenhado, ultimamente, nessa tarefa, mas os resultados até agora se mostram inconclusos. Em muitos casos, a análise parece “forçada” e, às vezes, francamente atentatória à verdade histórica. Outros objetivam demonstrar que as formas africanas de escravidão eram similares, se não piores, às da escravidão racial das Américas, às da escravidão greco-romana, e às da Europa medieval ou às do Oriente Médio. Não obstante o caráter manifestamente ideológico que poderiam ter algumas dessas abordagens, ou as razões extra-acadêmicas que poderiam consubstanciá-las, o tema de como catalogar as estruturas escravistas propriamente africanas deverá ser analisado como uma exigência a mais do conhecimento histórico geral da África.³⁷

No futuro, essas indagações deverão estar no centro dos esforços investigativos, sem idealizar de modo algum as estruturas pré-islâmicas e pré-coloniais dos povos africanos, a fim de elucidar as grandes questões suscitadas pelo percurso e o destino tão singular do continente africano. Em todo caso, com a queda final do continente africano, há cinco séculos, o mundo despencou na barbárie³⁸ planetária, marcada pelos genocídios americanos, o gigantesco tráfico negreiro Atlântico, a imposição da *escravidão racial* nas Américas, a extensão imperialista da Europa sobre o resto do mundo e, naturalmente, o surgimento da atual ordem capitalista mundial e a conseguinte planetarização do racismo.

³⁷ Ultimamente, à medida que é trazida à tona, pelos africanos e pelas diásporas afro-descendentes, a questão de reparações para o continente africano pelos tráficos negreiros desenvolvidos em grande escala pelos árabe-semitas do Oriente Médio e pelos Europeus do Ocidente, observa-se uma tendência crescente em certos meios acadêmicos, particularmente norte-americanos, à banalização da natureza holocástica desses tráficos e da própria escravatura racial nas Américas. Esse fenômeno, por sua vez, não parece estar desvinculado do surgimento das tendências unilateralistas nas relações internacionais como consequência da queda do império soviético. Ela é, possivelmente, uma das várias manifestações do auge de uma nova ordem planetária homogeneizadora e geradora de um pensamento único. Ver nesse sentido: THORNTON, John, *A África e os Africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

³⁸ Ver: DIOP, Cheikh Anta, *Civilisation ou Barbárie*. Paris: Présence Africaine, 1981.

PROBLEMÁTICA DIDÁTICA

As fontes de ensino

É possível antecipar que a implantação do ensino da história da África no Brasil apresentará problemas que também tiveram de ser enfrentados e resolvidos no continente africano. Considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significado tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas “poluídas”.

Trata-se aqui do problema de “retroalimentação”, ou seja, da reintrodução no ensino contemporâneo de teorias desacreditadas pelos estudos científicos. Ora legitimadas por novos argumentos, ora envoltas nessas latitudes numa nova roupagem acadêmica, não é inconcebível que a maioria das obras sobre a África estejam *sutilmente* imbuídas de tenazes e profundos preconceitos contra os povos e as civilizações africanas. O pesado legado dos séculos que corresponderam aos momentos mais trágicos da história dos povos da África renasce constantemente de suas próprias cinzas. Com efeito, esse é um dos maiores problemas que afeta o ensino da história da África no mundo inteiro.

Quando a Unesco tomou a decisão pioneira de redigir a História Geral da África (8 volumes), defrontou com esse tipo de problema. Por isso, é necessário ter uma idéia precisa de quais obras apresentam o maior grau de objetividade científica e o menor risco de transposição, para o universo do ensino, das teses preconceituosas e das informações infundadas de outrora.

A AVALIAÇÃO DAS FONTES DE ENSINO

Há em toda a América Latina uma carência de material didático sobre a África, em línguas portuguesa e espanhola. Essa questão não será resolvida tão cedo, considerando que a tradução e a publicação das obras estão submetidas a considerações de mercado e da política das grandes editoras. Corre-se o grande risco de que se privilegiem para a tradução em língua portuguesa, precisamente, obras preconceituosas ou *desatualizadas*, situação com a qual haverá de se coexistir durante um longo tempo.

Nortear os estudos sobre a África em função de todas as considerações expostas exige repousar o esforço didático sobre um corpo de obras interdisciplinares desprovidas de preconceitos raciológicos ou ideológicos e que respeitem a verdade

histórica. Essas obras, que devem responder a vários critérios entrelaçados que garantam sua confiabilidade, poderiam ser selecionadas, possivelmente com a assistência da Unesco, por um painel pluridisciplinar de especialistas com comprovada familiaridade com as realidades africanas e com sólidos conhecimentos da bibliografia sobre o continente. Isso permitiria estabelecer uma ordem de prioridades das obras a serem traduzidas e que poderiam servir de bibliografia mínima norteadora sobre a história da África.³⁹

OBRA DOS CIENTISTAS AFRICANOS

Até os anos sessenta do século XX, a produção sobre a história da África esteve inquestionavelmente monopolizada por africanistas europeus, americanos e árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente essencialista e raciológica. Essa tendência tem diminuído em parte, mas não desaparecido, com o crescimento exponencial de especialistas e cientistas africanos dedicados ao estudo do passado de seu próprio continente. Esse novo desdobramento da situação, que contribui para a superação dos problemas sublinhados ao longo deste texto, constitui a razão pela qual o novo empreendimento docente preconizado na Lei nº 10.639/2003 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada.

Trata-se de especialistas que conhecem a África a partir de dentro, por meio das mentalidades, cosmogonias, línguas e estruturas que moldaram aquelas sociedades ao longo da mais extensa história do planeta. Uma abordagem da África *a partir de dentro* implica uma capacidade *intuitiva* que se situa além das possibilidades contidas na própria pesquisa, e que, por sua vez, confere ao especialista uma maior propensão para a compreensão até das múltiplas sutilezas contidas nos termos que descrevem e definem as realidades socioeconômicas, cosmogônicas e relacionais próprias às estruturas concretas. Isso que chamaremos de *conhecimento orgânico* – que está implícito na condição de ter nascido e ter sido socializado nas línguas, na psicologia (mentalidade), nas estruturas concretas e no mundo relacional em que se forja uma cultura e se inscreve uma história – não poderá ser desconsiderado⁴⁰.

³⁹ Ver: Anexo I: Bibliografia mínima norteadora.

⁴⁰ Essa realidade deveria ser cristalina para aqueles que, na América do Sul, sempre denunciaram o olhar historiográfico norte-americano como sendo um fator redutor da experiência especificamente sul-americana e que, conseqüentemente, lutaram pela existência de uma historiografia sul-americana construída *a partir de dentro*.

Existe no momento um importante corpo de obras básicas, incontornáveis, produzidas por africanos, que podem e devem servir para ampliar as bases do saber sobre esse continente assim como para a reconfiguração e reestruturação dos programas de estudos africanos em todos os níveis. Embora não sejam, e de longe não serão, as únicas obras rigorosas sobre os assuntos em questão, as problemáticas que tratam são suficientemente específicas para constituir, no seu conjunto, uma sólida base geral para ajudar a assentar os estudos e as pesquisas sobre a história da África.

Nem toda a produção historiográfica africana, como é lógico, terá o mesmo peso nem a mesma confiabilidade. Existe, ainda, o caso de historiadores africanos que, por não se desprenderem suficientemente da hegemonia ideológica do mundo ocidental ou do Oriente Médio, tergiversam com as realidades históricas do seu próprio continente; alguns, por medo de se contrapor às tradições do mundo árabe-islâmico, que continua pautando ideologicamente a vida de muitas sociedades africanas por meio do Islã e dos costumes árabes, outros, por medo de incomodar as dinâmicas hegemônicas do universo judeu-cristão atualmente dominante. Felizmente, se trata de uma minoria, facilmente reconhecível pelo caráter apologético, ou legitimador, das suas produções.

Pelo contrário, as novas gerações de especialistas africanos exibem um *pensamento crítico* de qualidade que privilegia o rigor científico e a busca da verdade a qualquer custo, em contraposição àquele pensamento, tentador, que consistiria na apologia sistemática do passado pré-islâmico ou pré-colonial. Ao mesmo tempo, a maioria desses cientistas mostra uma preocupação empática pelo destino de um continente abalado, razão talvez pela qual tenham produzido obras que incomodam, ou cujas conclusões freqüentemente conflitam com as interpretações dominantes. Em todo caso, a historiografia africana está em pleno processo de descolonização intelectual, graças às obras de uma nova estirpe de historiadores africanos, entre os quais o nome do senegalês Cheikh Anta Diop,⁴¹ grande visionário das novas perspectivas epistemológicas, merece especial reverência.

⁴¹ Cheikh Anta Diop é considerado como a personalidade científica africana que mais marcou o século XX. Físico, matemático, químico, egiptólogo, antropólogo, lingüista, sociólogo e historiador, ele foi, desde a década dos anos 1950, o verdadeiro precursor de uma visão histórica alternativa solidamente ancorada na pesquisa objetiva. No calor da ideologia racial que predominava na academia ocidental da época, sua primeira tese de doutoramento, sobre o Egito faraônico, foi recusada por uma banca de eminentes egiptólogos franceses. Esse trabalho precursor se converteu na sua mais célebre obra, *Nações Negras e Cultura*, livro seminal que de um golpe reverteu a projeção anti-científica dos estudos “africanistas” que dominaram os séculos XVIII, XIX e a maior parte do século XX. Mundialmente célebres, mas ainda desconhecidas na América Latina, as obras de Diop provocaram um amplo debate que culminou na elaboração subsequente, com sua participação, de uma história geral *descolonizada* do continente africano, sob a coordenação da Unesco. Diop morreu de um infarto, aos 62 anos, em 1986, deixando um rico acervo de obras essenciais incontornáveis.

CONCLUSÃO

PARA UMA PEDAGOGIA EMPÁTICA

O avanço constante do conhecimento científico sobre a África, em especial nos campos da paleontologia e da antropobiologia, não cessam de confirmar que esse continente foi o lugar privilegiado, onde surgiu a consciência humana e onde se elaboraram as experimentações que conduziram à vida em sociedade. Contudo, a lentidão da assimilação/integração desses dados revolucionários pelo meio acadêmico continua sendo um problema, razão pela qual a reatualização dos conhecimentos deverá constituir peça importante do processo didático. À primeira vista, uma das formas eficientes de alcançar esses objetivos seria a organização de oficinas de formação para agentes multiplicadores selecionados, preferencialmente, entre os docentes das disciplinas humanas, e não somente na disciplina histórica.

A sensibilidade do docente determinará em muitos casos a predisposição à aceitação, ou à rejeição, das teses raciológicas e manipulações legitimadoras que inevitavelmente vestirão a roupagem “acadêmica”. Por isso, o docente incumbido do ensino da matéria africana deverá cultivar sua *sensibilidade* em relação aos povos e às culturas oriundas desse continente. Num país como o Brasil, onde as tradições e culturas africanas nutrem de maneira tão vigorosa a personalidade do povo brasileiro, a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é, apesar de todos os brasileiros serem herdeiros das tradições e cosmovisões desse continente.

OS NOVOS DESAFIOS

O(A) professor(a) incumbido(a) da missão do ensino da matéria africana se verá obrigado(a) durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria.⁴² Também terá de defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta por meio das “novas” idéias que legitimam e sustentam os velhos preconceitos.⁴³

⁴² Ver, a esse respeito: OBENGA, Theophile, *Le sens de la lutte contre l’africanisme eurocentriste*. Paris: L’Harmattan e Khepera, 2001; TEMU, A., SWAI, B., *Historians and Africanist History: A Critique*. Post-Colonial Historiography Examined. Londres: Zed Press, 1981.

⁴³ Ver, entre outros: CURTIN, Philip D., *The Atlantic Slave Trade: A Census*. Madison: University of Wisconsin Press, 1969; WEBB, James A., *The Desert Frontier: Ecological and Economic Change Along the Western Sahel, 1600-1850*. Madison: University of Wisconsin Press, 1995. ANSTEY, Roger, *The Atlantic Slave Trade and British Abolition, 1760-1810*. Londres, The MacMillan Press, 1975.

Trata-se daqueles africanistas – designados como “revisionistas” e “negacionistas” por Elikia M’Bokolo⁴⁴ – que afogam os fatos históricos com sofisticadas armações estatísticas e argumentos “técnicos” que tendem a relativizar as terríveis conseqüências do mais trágico momento da história da África e da humanidade, apagando – seja mediante a omissão ou a sua simples negação⁴⁵ – aqueles eventos que hoje resultam insuportáveis para a consciência humana. Estamos diante de novas tentativas de banalização dos efeitos do racismo e das agressões imperialistas por parte de verdadeiros soldados ideológicos da visão e das estruturas hegemônicas que tomaram conta do planeta.

À guisa de conclusão, aparece-nos como uma evidência tanto acadêmica quanto moral, que o respeito da *verdade* quanto à inscrição histórica dos povos africanos, no tempo e no espaço, deve nortear todos os esforços de pesquisa e de ensino da história da África, assim como da história das comunidades afro-descendentes.

Levando em conta tudo o que precede, os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão ser conduzidos na conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade.

Esses três pré-requisitos estão, por sua vez, vinculados ao problema mais geral que radica na necessidade de chegar-se a um maior grau de compreensão das diferenças e da alteridade, como fatores estruturantes da convivência humana. O conhecimento do Outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual ou racial, do seu percurso humano, de sua *verdadeira* inscrição histórica, possibilita a convivência confortável, se não feliz, com as diferenças fundamentais.

Um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política. No entanto, ela também está intimamente vinculada às múltiplas interações do corpo social brasileiro, incidindo, propriamente, como está determinado pela Lei, na história das populações afro-descendentes no mundo inteiro. Estabelecer as múltiplas

⁴⁴ Ver: M’ BOKOLO, Elikia, *África Negra. História e Civilizações*, tomo I (até o Século XVIII). Lisboa: Vulgata, 2003, especialmente caps. III e IV, neste com especial atenção às páginas 322-325.

⁴⁵ O ato fundador do negacionismo especificamente brasileiro foi, sem dúvida, a queima, por ordem de Rui Barbosa, de grande parte dos arquivos relativos à escravidão dos africanos no Brasil.

conexões entre todas essas histórias vinculadas ao continente matricial será, portanto, outro aspecto configurador da problemática tratada neste estudo.

É nesse sentido que o novo esforço educador tem o potencial, e pode se transformar num fator democratizante de um amplo processo integrador com vocação universal. Entretanto, é evidente que quando se vincula a história da África com as histórias das diásporas afro-descendentes, como prevê acertadamente a Lei, surgirá uma gama de reações de todo tipo, desde os melhores sentimentos conduzentes a um melhor convívio inter-racial até as tendências mais conservadoras ligadas a um passado escravista mal assumido.

As medidas capazes de garantir a generalização do ensino da história da África num país onde prepondera, cultural e demograficamente, o componente surgido desse continente correspondem, efetivamente, a uma perspectiva de construção *nacional* de longo alcance. Poderá o esforço didático do(a) professor(a) se desincumbir dessa complexa responsabilidade?

O(A) professor(a) incumbida(o) da missão do ensino da história dos povos e das civilizações da África – que, como já vimos, não é uma história qualquer – dificilmente poderá permanecer insensível a todas essas considerações. Pensamos que, pelo contrário, a sua eficácia pedagógica terá uma maior repercussão e abrangência à medida que a sua sensibilidade empática para a matéria e para o seu entorno social for elevada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJAYI, J. F. Ade. *General History of Africa: Africa in the Nineteenth Century Until the 1880s*. Los Angeles: University of California Press, 1998

_____. *People and Empires in African History*. Essays in Memory of Michael Crowder. London: Longman, 1992.

AJAYI, J. F. Ade e CROWDER, Michael (orgs.). *History of West Africa*, 2 volumes. Londres: Longman, 1985.

AKINJOGBIN, I. A. *Dahomey and its Neighbours (1708-1818)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

ANSTEY, Roger. *The Atlantic Slave Trade and British Abolition, 1760-1810*. London, The MacMillan Press, 1975.

- BAECHLER, Jean. *Les origines du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1971.
- BAKIR, Abd el-Mohsen. *Slavery in Pharaonic Egypt*. Cairo, 1952.
- BARRY, Boubakar. *Le royaume du Wallo*. Le Senegal avant la conquête. Paris: Karthala, 1985.
- . *Le Senegal avant la conquête*. Paris: Karthala, 1985;
- CHANANA, Dev Raj. *Slavery in Ancient Índia: as Depicted in Pali and Sanskrit Texts*. New Delhi, 1960.
- CISSOKO, Sekene Mody. *Histoire de l'Afrique occidentale*. Moyen Age et Temps Modernes (VII^e siècle-1850). Paris: Présence Africaine, 1966.
- . *Tombouctou et l'Émpire Songhay*. Dakar: Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1975.
- Curtin, Philip D. *The Atlantic Slave Trade: A Census*. Madison: University of Winsconsin Press, 1969.
- DAVIS, David Brion. *O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DIAGNE, Pathé. *Pouvoir politique traditionnel en Afrique occidentale*. Essais sur les Institutions politiques précoloniales. Paris: Présence Africaine, 1967.
- DIOP, Cheikh Anta. *Antériorité des civilisations négres, mythe ou vérité historique?* Paris: Présence Africaine, 1967, 1993.
- . *Civilisation ou Barbárie*. Paris: Présence Africaine, 1981.
- . *L'Afrique noire précoloniale*. Paris: Présence Africaine, 1960, 1987.
- . *L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire*. Paris: Présence Africaine, 1959.
- . *Nations négres et Culture*. Paris: Présence Africaine, 1954, 1964, 1979.
- . *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Dakar: IFAN-NEA, 1977.
- FINLEY, Moses I. *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro: GRAAL Editora, 1991.

HOWELLS, William. *Getting Here: The Story of Human Evolution*. Washington, D.C.: The Compass Press, 1993.

HUBBE, M.O.R, ATUI, J.P.V, AZEVEDO, E.T.& NEVES, W.A. *A Primeira Descoberta da América*. Evolução Humana. Sociedade Brasileira de Genética. Ribeirão Preto: Atheneu, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. *Historie de l'Afrique Noire*. Paris: Hatier, 1978.

LEVY-BRUHL, Lucien. *La mentalité primitive*. Paris: Presses Universitaires de France, 1947.

LEWIS, Bernard. *Race and Slavery in the Middle East*. London: Oxford University Press, 1994.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

M' BOKOLO, Elikia. *África Negra*. História e Civilizações, tomo I (até o Século XVIII). Lisboa: Vulgata, 2003.

MEILLASSOUX, Claude, *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

———. *L'Esclavage en Afrique précoloniale*. Paris: Maspero, 1975;

MENDELSON, Isaac, *Slavery in the Ancient Near East: a Comparative Study of Slavery in Babylonia, Assyria, and Palestine, from the Middle of the Third Millennium to the End of the First Millennium*. Nova York: Oxford University Press, 1949.

OBENGA, Theophile. *Contribution à l'histoire traditionnelle de l'Afrique centrale*. Paris: Présence Africaine, 1976.

———. *Le sens de la lutte contre l'africanisme eurocentriste*. Paris: L'Harmattan e Khepera, 2001.

———. *Origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes: Introduction à la linguistique historique africaine*. Paris: L'Harmattan, 1993.

STRINGER, Christopher e MCKIE, Robin. *African Exodus: The Origins of Modern Humanity*. New York: Henry Holt, 1998.

TATTERSALL, Ian. *The Last Neanderthal: The Rise, Success and Mysterious Extinction of Our Closest Human Relatives*. Colorado: Westview Press, 1999.

TATTERSALL, Ian e SCHWARTZ, Jeffrey H. *Extinct Humans*. Colorado: Westview Press, 2000.

TEMU, A., SWAI, B. *Historians and Africanist History: A Critique*. Post-Colonial Historiography Examined. Londres: Zed Press, 1981.

VERLINDEN, Charles. *L'Esclavage dans l'Europe Médiévale*. Bruges: De Tempel, 1955.

WEBB, James A. *The Desert Frontier: Ecological and Economic Change Along the Western Sahel, 1600-1850*. Madison: University of Winsconsin Press, 1995.

WESTERMANN, William L. *The Slave Systems of Greek and Roman Antiquity*. Philadelphia: American Philosophical Society, 1974.

WILBUR, C. Martin. *Slavery in China during the Former han Dynasty, 206B. C.-A.D. 25*. Chicago: Field Museum of Natural History, 1943.

ANEXO 1

BIBLIOGRAFIA MÍNIMA NORTEADORA DE OBRAS BÁSICAS SOBRE A ÁFRICA

BARRY, Boubakar. *Le royaume du Wallo. Le Senegal avant la conquête*. Paris: Karthala, 1985.

DIAGNE, Pathé. *Pouvoir politique en Afrique occidentale*. Paris: Présence Africaine, 1967; *Histoire générale de l'Afrique noire*, vol. 2. Paris: UNESCO, 1978.

DIOP, Cheikh Anta, *L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire*. Paris: Présence Africaine, 1959, 1982; *Nations nègres et Culture*. Paris: Présence Africaine, 1954, 1964, 1979; *L'Afrique Noire pré-coloniale*. Paris: Présence Africaine, 1960, 1987; *Civilisation ou Barbárie*. Paris: Présence Africaine, 1981, 1988.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África negra*, volumes I e II (3ª. ed.). Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

M'BOKOLO, Elikia. *Afrique noire histoire et civilisations, jusqu'au XVIII^e siècle*, Tomos I et II. Paris: Hatier-Aupelf, 1995⁴⁶.

⁴⁶ O volume I foi publicado em português: M'BOKOLO, Elikia, *África negra*. História e civilizações, tomo I até o século XVIII. Lisboa: Editora Vulgata, 2003.

OBENGA, Theophile, *L'Afrique dans l'Antiquité*. Égypte ancienne-Afrique noire. Paris: Présence Africaine, 1973; *Afrique centrale précoloniale*. Documents d'histoire vivante. Paris: Présence Africaine, 1974; *La Cuvette Congolaise*. Les hommes et les structures. Contribution à l'histoire traditionnelle de l'Afrique centrale. Paris: Présence Africaine, 1976; *Les Bantu, Langues-Peuples-Civilisations*. Paris: Présence Africaine, 1985; *La Philosophie africaine de la période pharaonique - 2780-330 avant notre ère*. Paris: L'Harmattan, 1990; *Origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues negro-africaines modernes*. Introduction à la linguistique historique africaine. Paris: L'Harmattan, 1993; *Cheikh Anta Diop, Volney et le Sphinx*. Contribution de Cheikh Anta Diop à l'Historiographie mondiale. Paris: Présence Africaine e Khepera, 1996.

CISSOKO, Sekene Mody. *Histoire de l'Afrique occidentale*. Moyen Age et Temps Modernes (VII^e siècle-1850). Paris: Présence Africaine, 1966; *Tombouctou et l'Émpire Songhay*. Dakar: Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1975.

A ÁFRICA, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A GEOGRAFIA

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

INTRODUÇÃO

A incorporação verdadeira da cultura africana no Brasil é uma das questões estruturais do país que continua merecendo investigação e conhecimento. Neste sentido, os aspectos geográficos da África e suas relações com a formação do território brasileiro assumem uma posição de destaque na conjuntura atual, quando demandas significativas da sociedade solicitam esses conhecimentos.

Dessa maneira, configura-se uma necessidade de recuperação e resgate dos fragmentos de informações e referências que possam permitir a construção de um perfil das culturas africanas e do negro brasileiro na estruturação territorial e no desenvolvimento do Brasil. Nesta direção, estabelecer e reconhecer outras perspectivas para uma compreensão do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo, constitui pressuposto básico para traçar um contexto mais adequado do papel das culturas negras na configuração espacial do território e do povo brasileiro. Preconizamos que essas questões estruturais são fundamentais para se compreender, ter respeito e valorizar as diferenciações étnicas e culturais existentes no país.

É até sintomático que a Geografia da África e a Afro-brasileira não hajam merecido um espaço de destaque no processo de ensino brasileiro, seja por questões políticas, pela abrangência interdisciplinar, pelas dificuldades de informações, seja pela necessidade de utilização de uma perspectiva que contemple a diversidade expressa no espaço geográfico.

Este *paper* visa auxiliar na ampliação das reflexões sobre os aspectos da geografia africana e seu reatamento na formação do território e do povo brasileiro. A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está contendo no espaço geográfico. Ela

expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais, as potencialidades da natureza e a heterogeneidade da população. Essa é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar os lugares e suas dinâmicas mais compreensíveis, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para as incongruências e incompatibilidades espaciais.

Utilizamos, como ferramenta básica de trabalho, os recursos das imagens cartográficas, pela sua possibilidade de ser eficiente no conhecimento e na apreensão de conteúdos historiográficos e contemporâneos. Por outro lado, as demandas para compreensão das complexidades da dinâmica da sociedade são grandes e existem poucas disciplinas mais bem colocadas que a cartografia para explicar as inúmeras indagações do que aconteceu, do que está acontecendo e do que pode acontecer no espaço geográfico. Este trabalho faz parte de uma das etapas desenvolvidas no *Projeto Geografia Afro-brasileira*, que está em desenvolvimento desde 1987, quando deu uma contribuição no Curso de Especialização em Introdução as Culturas Africanas no Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO – UFBA). Atualmente, o referido Projeto está sendo desenvolvido no Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília.

Dessa forma, abordamos brevemente nas partes iniciais do trabalho alguns aspectos fundamentais da geografia e da historiografia africana, particularmente sobre a dinâmica do tráfico de povos africanos para a América, isto porque tomamos como premissa que as informações espaciais sobre a diáspora africana são fundamentais para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel e a inserção do negro na sociedade brasileira. A seguir tratamos de referências e aspectos contemporâneos da formação da população de ascendência africana no Brasil. Por último, são feitas algumas considerações finais.

Com essa estruturação sintética, o trabalho busca contribuir efetivamente para a ampliação e a continuidade das discussões, de maneira que a questão racial no Brasil seja tratada com mais seriedade e possibilite, também, uma melhor compreensão de alguns dos processos geográficos e históricos que contribuíram e contribuem para a formação do povo e organização do território brasileiro.

A DINÂMICA DO TRÁFICO DE POVOS AFRICANOS

O território africano, componente fundamental para uma compreensão mais apurada das questões que envolvem o papel do negro na sociedade brasileira, não pode deixar de ser entendido como um espaço produzido pelas relações sociais ao longo da sua evolução histórica, suas desigualdades, contradições e apropriação que esta e outras sociedades fizeram, e ainda fazem, dos recursos da natureza. É relevante lembrar que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de escravos, de missionários, de seres humanos de toda ordem que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes. Essa imagem distorcida e equivocada, não considerava os processos históricos como fatores modeladores da organização social, mesmo diante dos elementos da natureza.

Ao verificarmos a estrutura ambiental do continente africano, é evidente a notável originalidade da sucessão atual de faixas climáticas e da cobertura vegetal, ordenada de forma quase paralela ao Equador, que sofre a influência decisiva da pluviosidade (em ambos os hemisférios, os regimes de chuva diminuem, progressivamente, em direção às altas latitudes). Por possuir a maior parte do território na zona intertropical, a África é o continente mais uniformemente quente do planeta. Esse calor faz-se acompanhar de seca, crescente em direção aos trópicos, ou de umidade, geralmente mais elevada nas baixas latitudes. A *Figura 1* revela os grandes padrões de vegetação desse continente, destacando os espaços desérticos no norte e no sul, as áreas com climas modificados pelas montanhas, os planaltos, assim como mostra os territórios de floresta equatorial e savana ocupados por extensas bacias hidrográficas. Este documento cartográfico revela, também, a distribuição dos recursos minerais e energéticos, informação básica para compreendermos a cobiça pela dominação territorial que se processou no continente africano. É relevante destacar a concentração de recursos minerais nos extremos sul e norte da África, assim como na sua área central, que são os territórios cuja disputa pela dominação são bem registrados.

Protegida por dois oceanos, um imenso deserto e extensas faixas litorâneas, a África permaneceu por séculos com rotas comerciais regionais e dentro do continente. O isolamento nunca foi completo, o oceano Índico favoreceu o contato entre a África Central e o sul da Ásia, assim como o extremo norte da África sentiu as influências do mundo mediterrâneo. Como diz Giordani: “o solo, a chuva, o calor, a falta de água, a floresta, a fauna desempenharam papel,

às vezes, decisivo na história dos povos africanos, constituindo, não raro, sérios obstáculos à fixação humana” (Giordani, 1985: 37). A desertificação do Saara não impediu, de modo absoluto, a comunicação entre o Mediterrâneo e a África Tropical. Esse deserto atuou como uma espécie de filtro natural, limitando a penetração de influências do mundo europeu.

Povos árabes, indianos, chineses e outros do Oriente há muito mantinham relações comerciais e miscigenavam-se com os povos africanos. No entanto, as estruturas sociais mesclaram-se sem provocar rupturas violentas nas sociedades africanas. Os povos europeus, não. O período das grandes navegações e dos descobrimentos coincide com o início do Renascimento, no qual a atividade mercantil vai abrir caminho para Revolução Industrial e para o capitalismo. Em nenhum momento da história dos seres humanos tinha sido necessária uma acumulação tão rápida de riquezas para a emergência de uma nova classe e o desenvolvimento de um novo sistema econômico e social.

A Europa, com seu território de dimensões reduzidas, pobreza mineral e uma população insuficiente para ocupar e produzir nas “novas” terras descobertas, nas quais os europeus haviam chegado nos séculos XV e XVI, vai encontrar nessas mesmas terras os fatores de produção que lhe são escassos. A exploração dos recursos naturais, principalmente os minerais preciosos, da América e da África por mão-de-obra escrava impulsiona o comércio a longa distância e fortalece o poder central do Estado, passando a ser a base do capitalismo comercial e financeiro na Europa e além dela.

O mercantilismo europeu, entretanto, tinha pressa, uma pressa que não permitia um relacionamento harmônico com as novas sociedades com as quais entrava em contato. À medida que os povos europeus visavam tirar do meio tropical tudo aquilo que ele pudesse oferecer ao mercado europeu, delineava-se uma missão civilizadora, que desde logo tratou de hostilizar a imagem dos trópicos.

Não era somente a terra e suas riquezas que interessavam aos povos europeus, mas também os seres humanos, para o cultivo e a exploração das minas, eram necessários aos colonizadores.

A barreira das condições ambientais e a resistência dos povos africanos à destruturação de suas sociedades vão impor gradientes no território atingido pela retirada de povos para serem escravizados. O tráfico de escravos da África para a América foi, durante mais de três séculos, uma das maiores e mais rendosas atividades dos negociantes europeus, a tal ponto de se tornar impossível precisar

o número de africanos retirados de seu *habitat*, com sua bagagem cultural, a fim de serem, injustamente, incorporados às tarefas básicas para formação de uma nova realidade. Lutas sangrentas, violência, situações completamente novas de deslocamentos e adaptações, morte e crueldade, tudo isso concorreu para os efeitos multiplicadores do grande negócio que foi o tráfico de escravos, tais como o crescimento da indústria naval, da indústria bélica, da agricultura, da mineração, da atividade financeira, fechando o ciclo da acumulação primitiva de capital.

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores. Outro fator que justificava para o europeu a opção pelo africano como escravo colonial era que, trocando na África produtos manufaturados por seres humanos cativos, e na América estes por mercadorias coloniais, as classes dominantes das metrópoles da Europa apropriavam-se mais facilmente das riquezas aqui produzidas. Esse jogo de trocas estabelecido imprimiu relações precisas entre clientes e fornecedores dos dois lados do Atlântico e, estrategicamente, a distribuição das populações negras das diferentes “nações e Estados” africanos foi realizada indiscriminadamente nos territórios da América.

Uma das conseqüências geográficas mais graves da diáspora africana continua sendo a desestruturação dos antigos Estados políticos do continente, componente fundamental para a compreensão das formas de organização social, política e territorial dos povos africanos. O que chamamos aqui de reinos e impérios são núcleos de domínio com limites e fronteiras bastante fluidos, que alcançam maior ou menor extensão territorial segundo o nível de autoridade e dinamismo dos governantes. Essas expressões não designam, portanto, um Estado político nos padrões ocidentais. Os impérios e os reinos representados na *Figura 2* não retratam graficamente a complexidade das organizações políticas africanas, mas pretendemos, apenas, mostrar a diversidade de unidades territoriais e a distribuição espacial das formações políticas que figuram com mais evidência na historiografia africana até o século XIX, dentro dos limites oferecidos pelas fontes.

O sistema escravista no Brasil tem particularidades substanciais em relação às demais regiões da América. A manutenção dessa estrutura por quase quatro séculos no território brasileiro e a quantidade de africanos importados até 1850, não devidamente quantificada, mostram como a sociedade escravista conseguiu

estabilizar-se e desenvolver-se. Por outro lado, verifica-se que a continuidade da importação de escravos conseguiu manter esse sistema por muitos séculos, utilizando-se de mecanismos reguladores que substituíam o escravo morto ou inutilizado por outro importado, sem que isso causasse desequilíbrios no custo das mercadorias por ele produzidas.

Devemos ressaltar que foram as regiões geográficas do Brasil de interesse econômico europeu que detiveram os maiores fluxos de negros escravizados. Os mapas expressos na *Figura 3* mostram uma representação gráfica das referências territoriais de origem na África nos quatro séculos do tráfico de escravos. No século XVI, a referência principal são povos africanos retirados das regiões caracterizadas como Alta e Baixa Guiné. Estes vieram, principalmente, para as regiões açucareiras de Pernambuco e Bahia, mas também foram para o Maranhão e o Grão-Pará. Os territórios africanos atingidos pelo tráfico nesse período atualmente correspondem a parcelas dos seguintes países: Serra Leoa, Senegal, Guiné, Guiné-Bissau e Gâmbia.

No século XVII, o tráfico vai ser dinamizado na “Costa de Angola”, transportando povos africanos para a Bahia, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro, São Paulo e regiões do centro-sul do Brasil, e na “Costa da Mina”, com fluxos para as províncias do Grão-Pará, Maranhão e o território atual do Rio Grande do Norte. A antiga “Costa da Mina” compreende atualmente os territórios dos seguintes países: Côte d’Ivoire, Gana, Togo, Benin, Nigéria e Camarões. A conhecida Costa de Angola corresponde aos seguintes países: Angola, Gabão e Guiné Equatorial.

Nos séculos XVII e XVIII, vão se constituir as mais importantes e duradouras extensões territoriais das rotas do tráfico negreiro: as Costas da Mina e de Angola. É nesse período que vão ocorrer os maiores volumes de povos africanos transportados para o território brasileiro. A primeira metade do século XIX caracterizou-se pelos vários tratados visando a abolir o tráfico negreiro, o que no Brasil só ocorreu efetivamente em 1850. Os espaços geográficos da África atingidos por este último ciclo têm correspondência na atualidade com os territórios dos seguintes países: Gana, Togo, Benin, Nigéria, Gabão, Congo, Angola, Moçambique e Madagascar.

OS QUILOMBOS E O TERRITÓRIO BRASILEIRO

Os povos africanos não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão-de-obra escrava, eles marcaram e marcam, decisivamente, a nossa formação social e cultural, que, ao longo desses séculos, foi preservada, recriada, mesmo com as políticas contrárias do sistema. É relevante frisar que essa bagagem cultural africana, matriz mais importante da formação do povo brasileiro, tem sido frequentemente associada pela ideologia dominante ao folclore, como estratégia básica para minimizar a força da presença do negro brasileiro na cultura e na formação do país.

Entendemos que os africanos e seus descendentes também são os responsáveis pela adequação, nos trópicos, da tecnologia pré-capitalista brasileira, como, por exemplo: a mineração, a medicina, a nutrição, a agricultura, a arquitetura e a construção.

É importante não perder de vista que existiram várias formas de resistência criadas pelos povos negros e configuradas na forma de lutas urbanas e rurais, nas quais vamos destacar os quilombos, sítios geográficos presentes em quase todo o território brasileiro e onde se agrupavam principalmente os negros escravizados que se rebelavam contra o sistema escravista. A *Figura 4* mostra a distribuição espacial dos grandes quilombos existentes no Brasil entre os séculos XVII e XIX, assim como as áreas de concentração dessas organizações. É relevante destacar, também, a espacialização das ocorrências das principais revoltas e insurreições com participação de povos negros pulverizadas pelo país. Este documento cartográfico nos reafirma a dimensão territorial significativa das várias formas de resistências dos povos negros contra o sistema escravista existente no Brasil.

Mesmo passados mais de 100 anos da sanção da Lei Áurea pelo regime imperial, a história e o sistema oficial brasileiro têm se referido ao povo negro escravizado e aos quilombos sempre no passado, como se esses não fizessem mais parte da vida do país. Mesmo não sendo ainda assumida devidamente pelo Estado, isto porque, não é em uma gestão pública que se corrige a inserção de sociedades secularmente postas à margem do sistema, a situação precária dos descendentes de quilombos no Brasil é uma das questões estruturais da sociedade brasileira, uma vez que, além da falta de visibilidade territorial e social, essa questão é agravada pelo absoluto esquecimento verificado nos registros da história oficial.

O BRASIL, A EDUCAÇÃO E A POPULAÇÃO DE DESCENDÊNCIA AFRICANA

Após esses séculos participando das formações geográficas e históricas do país, o negro brasileiro ainda não conseguiu adquirir condições mínimas de um cidadão. Vários setores da população brasileira são vítimas de discriminação e preconceitos de toda ordem. Entre os vários tipos de discriminação, a racial, que atinge particularmente o negro brasileiro, é sem dúvida a de maior expressão social e territorial, devido ao grande contingente populacional. Os problemas se revelam já quando se quer saber qual o número real de negros na população brasileira. Essa questão tem ficado sem resposta satisfatória, isto porque os critérios de aferição racial oficiais levam à subestimação do número real de negros brasileiros que integram o país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem agrupado os indivíduos em brancos, pretos, amarelos e pardos. É importante frisar que existe um consenso nas entidades negras representativas de que cerca de 70% da população brasileira é negra ou mestiça com algum grau de ascendência africana.

Segundo dados do censo realizado em 1991 pelo IBGE, o país tinha 5% da sua população total recenseada registrada como preta, ou seja, 7.335.102 habitantes, e 42% como parda, o correspondente a 62.314.759. A representação gráfica da distribuição quantitativa desta população está expressa no mapa temático da *Figura 5*.

O grande contingente populacional registrado nas grandes metrópoles brasileiras e a concentração na faixa litorânea brasileira são configurações espaciais que reafirmam a importância da presença afro-brasileira no país. Se fizermos uma simulação e juntarmos as populações preta e parda do Brasil nesse período, teremos 69.649.861 habitantes e o percentual sobe para 47%. Se assumirmos que a população considerada como parda nesse Censo é de fato uma população mestiça que tem graus diferenciados de ascendência africana, ficará evidente que os negros não são minoria. Não podemos perder de vista que a classificação de “minorias” associada aos negros brasileiros, não passa de uma tentativa de minimizar o preconceito, fazendo supor que ele atinge uma população menor que a real.

O mapa temático da *Figura 6* mostra a expressão espacial da população recenseada como preta no Censo Demográfico de 2000 e nos revela a presença significativa dessa população nas áreas urbanas do país, ou seja, o Brasil urbano

é significativamente marcado por populações de referência africana. O Brasil é considerado a segunda maior nação negra do planeta (ALMANAQUE, 2005), e é com relação a essa população que são computadas as estatísticas mais discriminatórias e de depreciação socioeconômica. Analisando, do ponto de vista racial, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 1996 pelo IBGE referente à mortalidade infantil, verifica-se que, para cada grupo de mil crianças denominadas pretas ou pardas, 62 não sobrevivem. Quando observadas as crianças brancas, esse dado modifica-se para 37, fato que mostra a situação precária das crianças no Brasil e particularmente das crianças negras.

Entre os principais obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população negra na sociedade brasileira, podemos apontar a inferiorização desta no ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África.

Nos livros didáticos de Geografia Geral e nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado sistematicamente nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, devido ao tempo escolar exíguo para o cumprimento do programa, verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. Aí esta, mais uma das questões estruturais que envolvem a desinformação da população brasileira sobre o continente africano. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados dos seres humanos, deveria ser estudada em primeiro lugar.

A alteração dessas práticas educacionais e a construção e divulgação de outros instrumentos de trabalho para o ensino, enfocando com seriedade a inserção do negro brasileiro na formação do Brasil, são uma porta concreta de solução para alterar esse quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem uma forte implicação geográfica e cartográfica, pois exigiu um raciocínio permanente em termos de percepções e formulações analíticas das configurações espaciais referentes a contextos geográficos da África e do Brasil. Considerando-se que as construções analíticas e as especulações não se esgotaram, concluímos que:

- A geografia assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais, assim como aponta as espacialidades das desigualdades e exclusões. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial;
- A cartografia é uma ferramenta com condições concretas de representar o que aconteceu e o que está acontecendo no território, bem como de representar graficamente outras leituras da presença das populações negras no Brasil e de apontar indicadores geográficos para o processo de reconhecimento e de delimitação dos territórios quilombolas;
- A questão dos remanescentes de quilombos no território brasileiro não pode ser tratada com ações episódicas, pontuais e nem envolvida por conflitos de atribuições institucionais. As vitórias localizadas não refletem um plano de ação com premissas e parâmetros de curto/médio prazos, explicitando, principalmente, quantos sítios serão beneficiados, em quanto tempo e com que recursos;
- A educação é uma referência concreta para alterar o quadro de desinformação da população brasileira no que se refere ao lugar insignificante a que os contextos afro-brasileiros têm sido relegados em quase todos os sistemas e níveis de ensino;

Outras contribuições que fazem parte do Projeto Geografia Afro-brasileira são as seguintes: *Exposição Cartográfica Itinerante: A África, o Brasil e os Territórios dos Quilombos*, inaugurada em maio/2000 e que continua viajando pelo país na proposta de dar maior visibilidade espacial para esses territórios. Outro segmento importante são as publicações das obras *Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil*, com toda a documentação cartográfica da pesquisa e a *Coleção África-Brasil: Cartografia para o Ensino-Aprendizagem*, que constitui um conjunto de dez mapas para auxiliar o professor a transmitir informações sobre Geografia da África e Geografia Afro-brasileira. Outras informações sobre esses produtos podem ser acessadas no site www.unb.br/ih/ciga.

Esse estudo tem como premissa que as informações por si sós não significam conhecimento. Entretanto, elas nos revelam que com o auxílio da ciência e da tecnologia temos condições de colaborar na modificação das políticas pontuais e superficiais a fim de subsidiar a adoção de medidas concretas de alteração da situação do povo negro brasileiro. Sobre a situação secular difícil e marginal das populações negras no país, Santos lembra simplesmente que: “*A grande aspiração do negro brasileiro é ser tratado como um homem comum*”. Ainda refletindo sobre a temática o autor alerta: “*Os negros não são integrados no Brasil. Isso é um risco para a unidade nacional*” (SANTOS, 1995:8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, M. *Estudos de geografia*. 2ª. ed. São Paulo; Moderna, 1981

ALMANAQUE Abril. São Paulo: Abril Cultural, 2005

ANJOS, R. S. A. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. *Revista Humanidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6 (22): 12-32, 1989.

———. Projeto retratos da África: uma abordagem cartográfica. Relatório de pesquisa. Brasília: UnB-CNPq, 1989.

———. Cartografia e dinâmica territorial: o mapa imagem multitemporal do Distrito Federal do Brasil. *GeoDigital 96: anais*. São Paulo: FFLCH-USP, 1996, p. 114-124.

———. Projeto mapeamento dos remanescentes de quilombos no Brasil - sistematização dos dados e mapeamento (Versão preliminar) - Relatório técnico (mimeografado). Fundação Cultural Palmares – Minc. Brasília, 1997, Anexo planilha de dados e mapas.

———. A geografia, os negros e a diversidade cultural. Série O Pensamento Negro em Educação - Núcleo de Estudos Negros. Florianópolis, 1998, p. 93-106

———. A cartografia como instrumento auxiliar no reconhecimento dos remanescentes de quilombo. *Revista Palmares*. Brasília. (no prelo), 1998.

———. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p. 169-182.

_____. Distribuição espacial das comunidades remanescentes de quilombos do Brasil. *Revista Humanidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 9 (47): 87-98, 1999.

_____. Coleção África-Brasil: Cartografia para o ensino-aprendizagem. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2000.

_____. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil* – Primeira configuração espacial. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2000

CARRIL, L. F. B. Territórios negros: comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. *AGB Informa* nº 67. São Paulo, 1997, p. 6-7.

GIORDANI, M.C. *História da África anterior aos descobrimentos*. Idade moderna I. Petrópolis: Vozes, 1985

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio* (PNAD). Rio de Janeiro, 1996

PARKER, G. *Atlas da história do mundo*. Times Books. Londres, 1993.

RUFINO, J. A inserção do negro e seu dilemas. Parcerias estratégicas. Ministério Extraordinário de Projetos Especiais. Centro de Estudos Estratégicos. vol. 1, no.11, Brasília, 1996, p. 111-154.

SANTOS, M. Pesquisa reforça preconceito. *Folha de S. Paulo*. Caderno Especial Domingo. P. 8. São Paulo, 1995.

WANIEZ, P. *Samba 2000 – Cabral 1500*. Orstom – Editiones Cartographic. France, 1996.

ANEXOS

FIGURA 1

ÁFRICA - PRINCIPAIS PADRÕES DE VEGETAÇÃO E RECURSOS MINERAIS E ENERGÉTICOS

GEOG. RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS

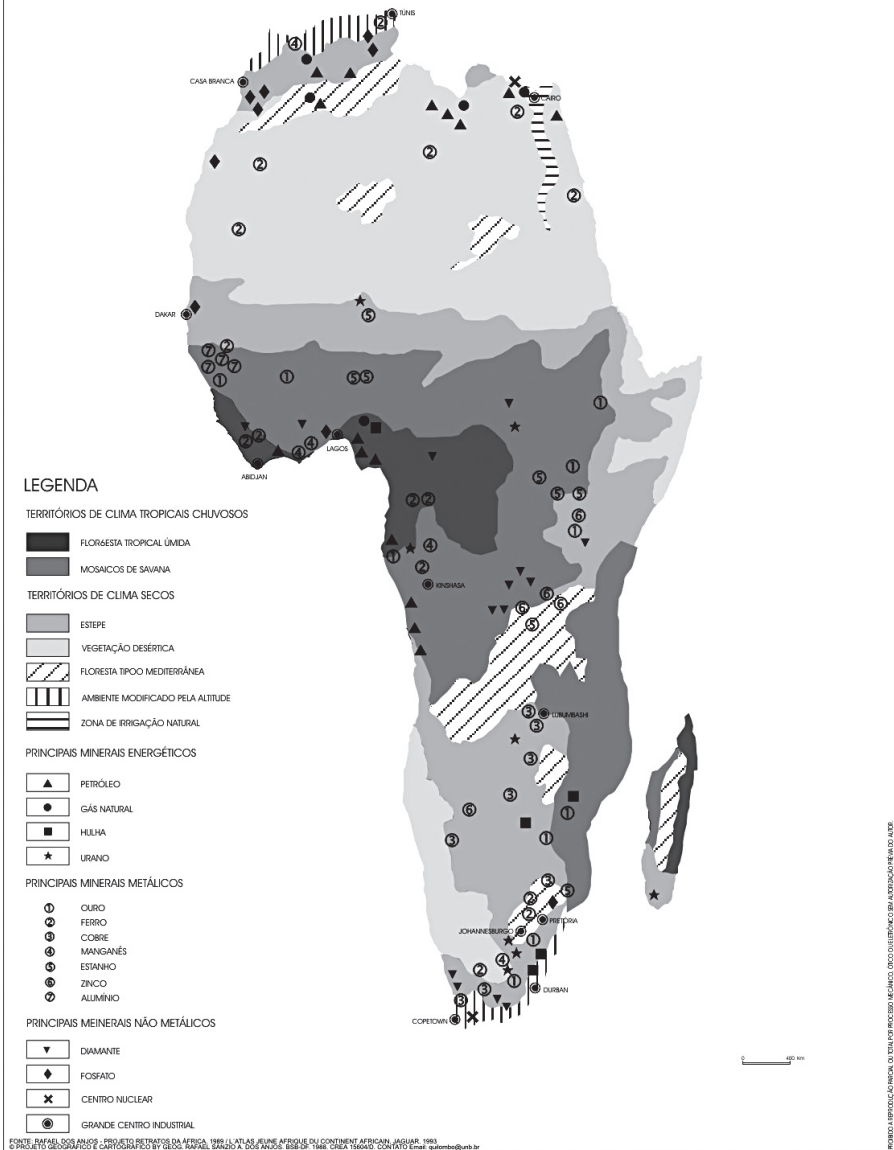
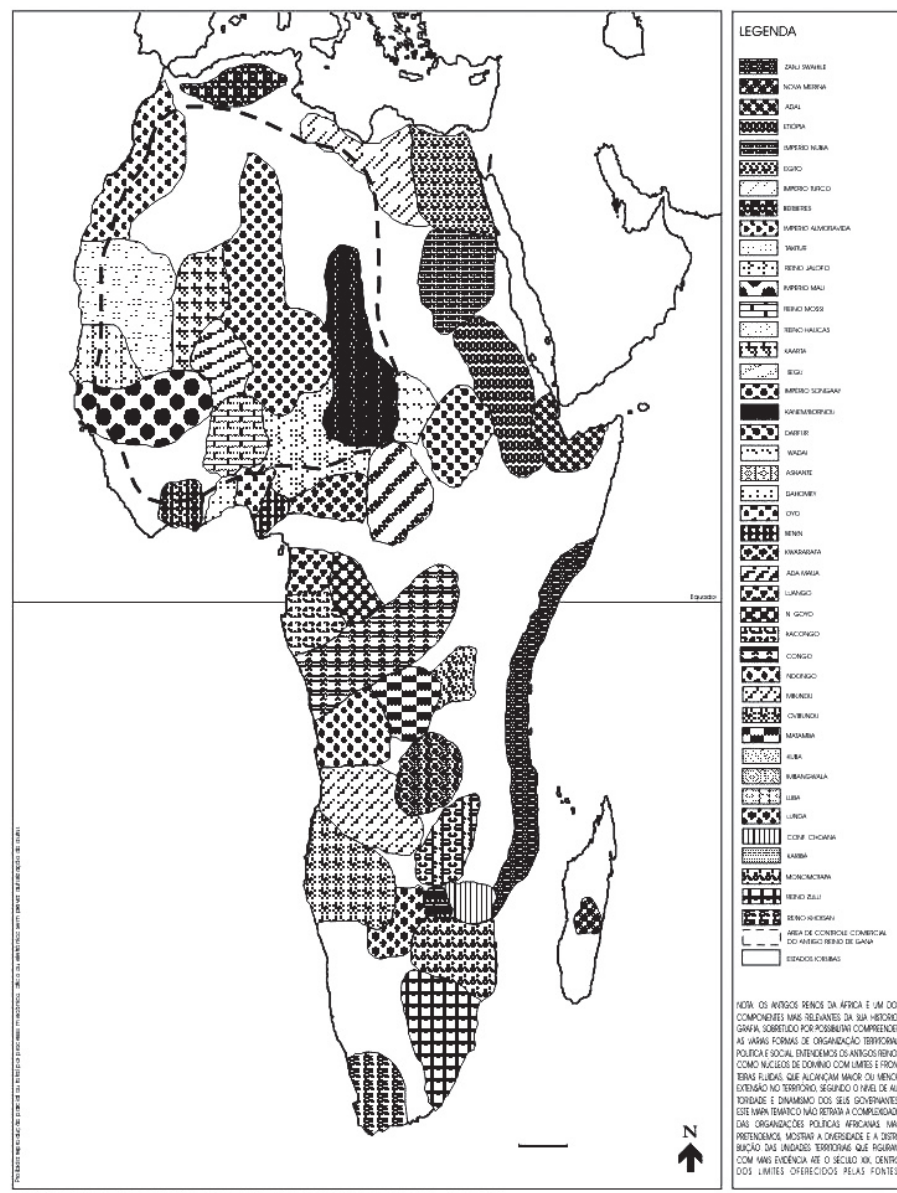
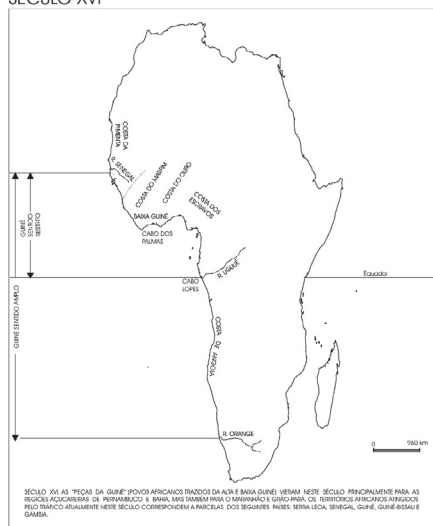


FIGURA 2
ÁFRICA - ESTRUTURA ESPACIAL DOS PRINCIPAIS ESTADOS E FORMAÇÕES
POLÍTICAS ATÉ O SÉCULO XVIII - FRONTEIRAS APROXIMADAS



SÉCULO XVII



SÉCULO XIX

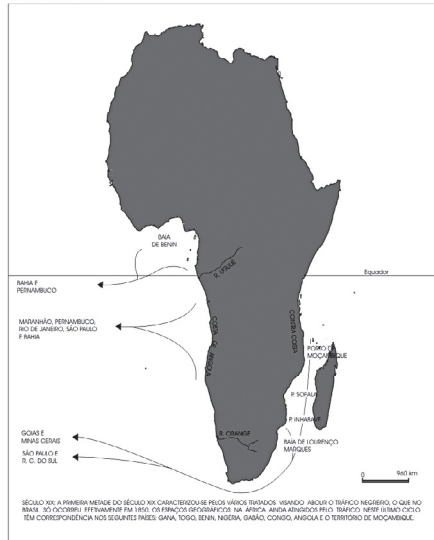
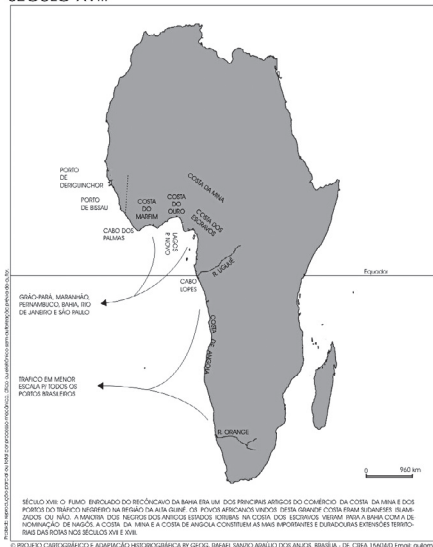


FIGURA 4
PRINCIPAIS QUILOMBOS E REVOLTAS COM PARTICIPAÇÃO DE
POVOS NEGROS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO - SÉCULOS XVII / XIX
GEOG. RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS

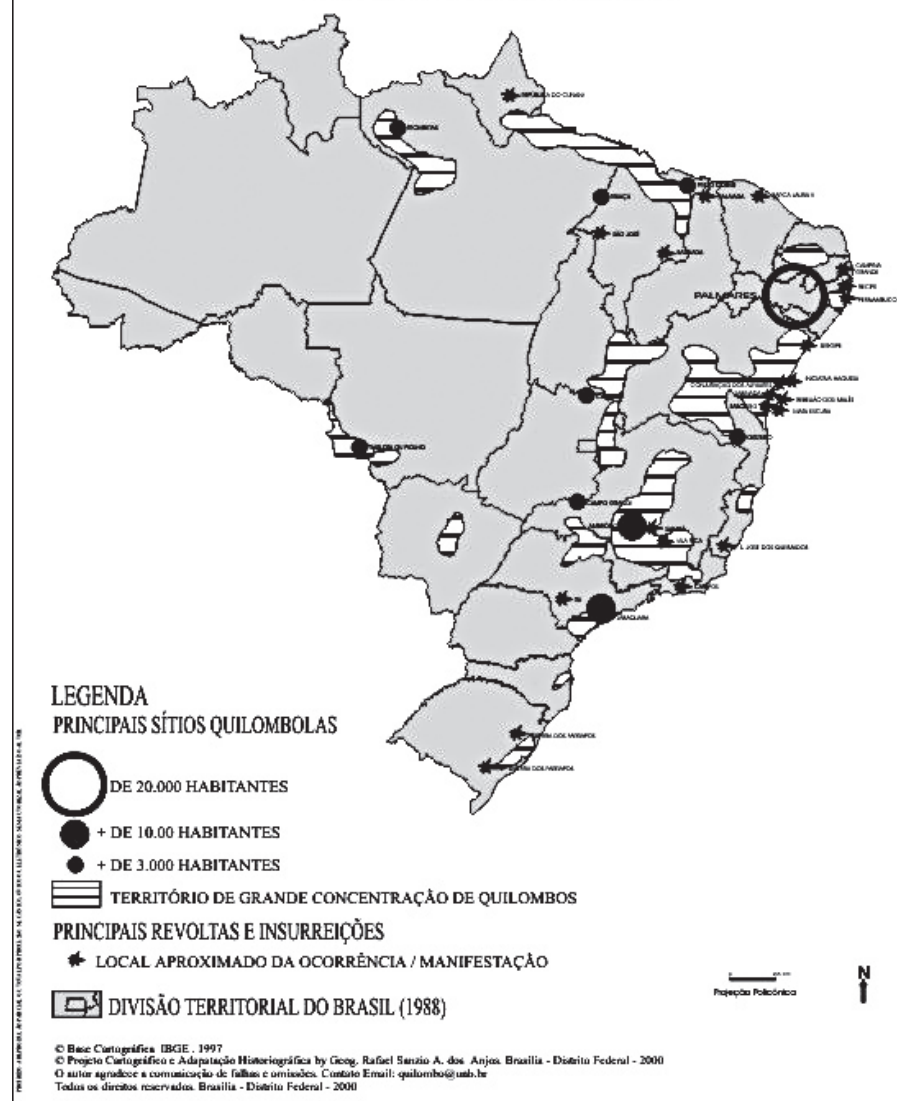


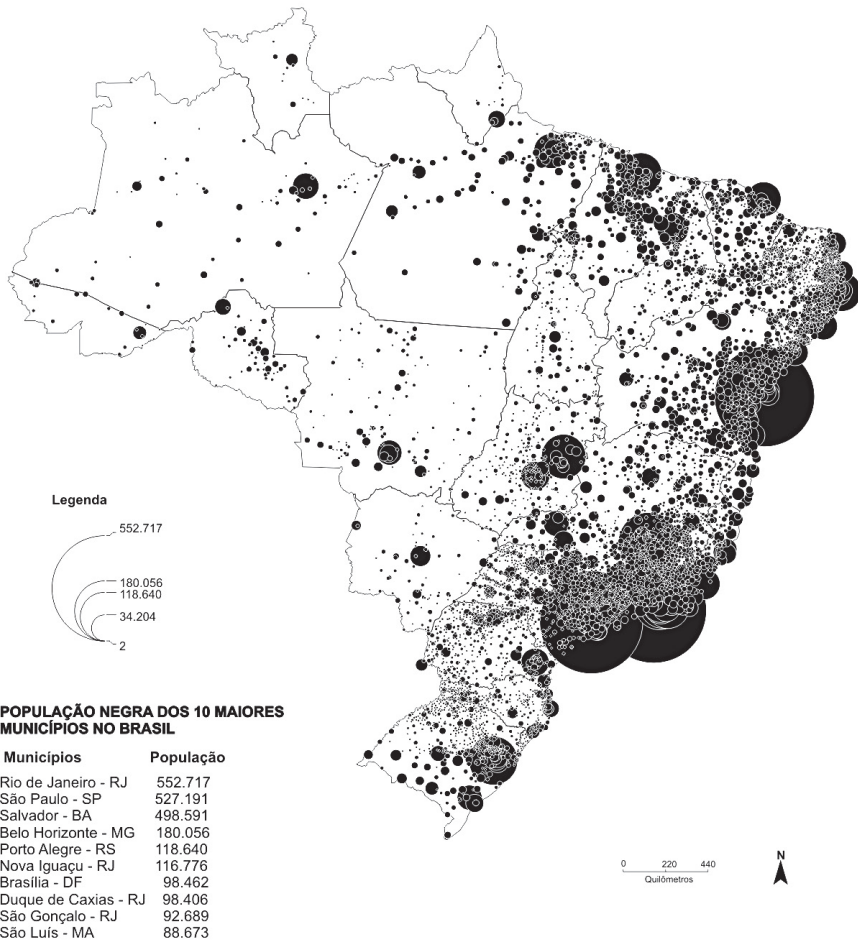
FIGURA 5
BRASIL
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA POR MUNICÍPIO - 1991
GEOG. RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS



Proibida reprodução parcial ou total por processo mecânico, físico ou eletrônico sem autorização prévia do autor.

Fonte: Censo Demográfico - IBGE - 1991 / Copyright Base Cartográfica IBGE - 1997
Copyright Projeto Cartográfico by Geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos - CREA 15604/D Brasília - DF. E-mail: quilombo@unb.br
Apoio Técnico: Geógrafos Suzana Dias R. de Oliveira e Francisco Neri

FIGURA 6
BRASIL - DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DA POPULAÇÃO NEGRA 2000
GEOG. RAFAEL SANZIO ARAÚJO DOS ANJOS



Fonte: IBGE - Resultados Preliminares do Censo Demográfico 2000
Realizado com Phlcarto - <http://perso.club-internet.fr/phlgeo>
Elaboração: Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) da Universidade de Brasília (UNB). E-mail: ciga@unb.br Telfax: (61)272-1909 - Brasília - DF - 2004.
Estruturação dos Dados Espaciais: Geógrafa Suzana Rabelo.

A REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA NEGRA NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

Andréia Lisboa de Sousa

Bater no peito
soltar as correntes
do passado
que ainda me
prendem no presente.¹

INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é abordar a trajetória da personagem feminina negra² na Literatura Infanto-Juvenil (LIJU) Brasileira, apresentando obras que podem servir como exemplos para visualizar a presença e inserção de meninas e mulheres negras nos livros infanto-juvenis. Apresentaremos breve reflexão sobre personagens femininas negras na literatura adulta, a fim de que possamos vislumbrar a influência dessas imagens na Literatura Infantil e Juvenil, perpassaremos pelas mudanças que estas sofrem ao longo dos tempos, bem como apontaremos as necessidades de transformação e ampliação das formas de representação das personagens femininas.

A representação dessas personagens na literatura *adulta* esteve numa posição marginalizada e tem sido marcada por uma visão etnocêntrica, que as apresenta de maneira estereotipada, ou seja, em posições sociais de inferioridade e desprestígio em relação às mulheres brancas.

Um aspecto presente em muitos livros, mas que não foi devidamente estudado e valorizado, refere-se à apresentação de personagens negras femininas que, apesar de estarem no plano secundário, desempenham papel fundamental para o desfecho dos enredos. Muitas vezes, essa personagem afetava e operava transformações nas

¹ Poema *Retrato*, de Silmara B. Azeredo, publicado no livro *Oro Obinrin*. Rio de Janeiro: Criola, 1998.

² Nesse artigo, utilizaremos a categoria negro, englobando pretos, pardos e descendentes de negros, conforme categorias do IBGE.

ações desencadeadas por personagens principais de alguns livros (QUEIROZ, 1975: 112). De modo geral, esse panorama está presente na literatura adulta brasileira e pode ser resgatado em obras escritas nos diversos estilos ou escolas literárias³.

A personagem feminina negra estereotipada aparece na literatura do Brasil pela primeira vez, nos versos de Gregório de Matos, no século XVII, momento em que se está configurando uma literatura brasileira. Para este poeta, a figura da mulher negra é descrita por uma série de contradições.

De um lado, aparecem associadas a ela qualidades positivas, tais como “bons sentimentos (...), alegria, vigor físico, graça, beleza, habilidades domésticas (...) culinárias (...) bastante musicalidade.” De outro, aparecem imperfeições identificadas em predicados como “irresponsabilidade, sensualidade, amoralismo, infidelidade...” (Matos *apud* QUEIROZ JÚNIOR, 1975: 33).

Essa personagem figurando ora como anjo ora como demônio é vista como um ser irresistível: a “tentação”, como objeto sexual, desregrada etc. Desde os versos de Gregório de Matos, podemos notar que, apesar de muitas vezes desferir ataques atingindo também à personagem da mulher branca, esta ocupa uma posição de maior dignidade, cabendo à personagem feminina negra o aviltamento e a depreciação.

De acordo com os estudos de Oliveira (2000), o diabo ou demônio personifica o mal e seus epítetos foram projetados nas populações que possuem a cor negra, tornando-se um estigma. Essa concepção é fundamental para compreendermos os atributos diabólicos lançados à personagem negra e, em geral, à população negra. Como assinala Gilbert Durand, “a negrura é sempre valorizada negativamente. O diabo, retrato do mal, é quase sempre negro ou contém algum negror” (DURAND, 1997: 92).

A escuridão, a sombra, a cor negra têm sido consideradas representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte e, se o diabo é visto como o mal e associado aos negros, temos uma interpretação que reforça a raiz profunda de um imaginário racista e preconceituoso. A universalidade do arquétipo⁴ do mal, associado à escuridão e ao negrume, se configura como a base dos estereótipos relacionados às personagens negras (OLIVEIRA, 2000).

Esses qualificativos permanecem na literatura brasileira sem grandes alterações, no decorrer dos séculos. Vale destacar que são características constantes as alusões ao corpo e à sensualidade da mulher negra. O painel

³ Esse panorama foi investigado por Queiroz (1975).

⁴ Arquétipo é uma estrutura inata que permite a um conteúdo se exprimir em imagens (OLIVEIRA (2000).

básico refere-se ainda à comparação a flores ou outros vegetais, à exacerbação de sua alegria, ao destaque de partes de seu corpo: pés, olhos, ombros, busto, dentes etc. Esse panorama, em vários momentos, corrobora uma representação e utilização da imagem da mulher negra como objeto.

De modo geral, a literatura adulta foi, na maioria das vezes, escrita e pensada por homens, fato que implicou e implica preponderância de uma interpretação e leitura do gênero masculino sobre o feminino. As relações entre personagens femininas e masculinas na literatura — apresentadas, quase sempre, em situação de conflito e/ou hierarquia — nos levam a pensar num princípio masculino e outro feminino que estão em luta e podem ser exemplificados no mito do *Yin* e do *Yang*:

O princípio feminino, quando em oposição ao masculino, pode parecer inferior, ou mesmo mau. Em si mesma, a parte feminina pode ter um caráter positivo. Pode ser a fresca e jovem virgem, ou a mãe que cria. Ou pode ser a prostituta, a bruxa, a feiticeira, a boca aberta do túmulo, o ventre transformado em tumba (OLIVEIRA, 2000).

Essa representação dual se manifesta em maior ou menor grau durante as narrativas literárias em que aparecem as personagens femininas. No que diz respeito às personagens negras, há predominância somente do aspecto negativo da citação acima.

PANORAMA SOBRE A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Em se tratando da literatura voltada para o público infantil e juvenil, ela surgiu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, já os personagens negros aparecem no final da década de 1920 e início da década 1930. As histórias, nessa época, mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem idéias e pensamentos próprios.

Segundo Negrão e Pinto (1990), a personagem da mulher negra existia, invariavelmente, na condição de empregada doméstica, diversas vezes retratada com um lenço na cabeça e um avental cobrindo o corpo gordo de cozinheira ou babá. Exemplo clássico, do panorama apresentado por Negrão (1998), é a personagem *Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, que marcou e marca a história de leitura do público infantil e juvenil.

Essa personagem, na condição de empregada de uma família matriarcal branca, passa a maior parte do tempo confinada em uma cozinha, espaço de desqualificação social, e quando tem a possibilidade de contar suas histórias, é reprovada pelos ouvintes (LOBATO, 1957: 30). Tia Nastácia não tem aliados, uma vez que seus ouvintes criticam constantemente a verossimilhança de suas narrativas e tecem avaliações negativas sobre o conteúdo de suas histórias.

Monteiro Lobato reproduz em sua obra uma visão preconceituosa e um tratamento tipicamente racista da mentalidade da época, pois chega a identificar tia Nastácia como uma “negra de estimação”, aludindo à personagem feminina negra na condição de animal ou de objeto.

As representações do negro em Lobato não diferem das encontradas na “produção de boa parte da intelectualidade brasileira, e não só da [intelectualidade] contemporânea à Lobato (...) cuja qualidade literária tem lastro forte na verossimilhança das situações e na coloquialidade da linguagem” (LAJOLO, 1999: 67). Isso se confirma a partir do que expusemos, anteriormente, sobre a imagem da personagem negra feminina na literatura adulta, baseada na reprodução de estereótipos criados e veiculados por vários autores do segmento branco desde a época da escravização até a década de 1970.

A partir de 1975 surge uma *Literatura Infanto-Juvenil* comprometida com uma representação realista, mas que não por isso deixou de ser preconceituosa, discriminatória e/ou racista. Por exemplo, a obra *E agora?*, de Odete B. Mott (1974), em que o conflito racial é instaurado pelo fato de a personagem principal, Camila, ser filha de pai branco e mãe negra. Ela não aceita sua origem negra, negando a família e a si mesma.

Na obra há uma hierarquia racial, social e estética, uma vez que Camila possui a pele mais clara, olhos esverdeados e cabelo liso, sendo vista como “mais bela”, realiza trabalhos leves e recebe total incentivo para voltar a estudar. Camila tem duas irmãs: Marta e Marina.

Sua irmã Marta tem a pele escura, cabelo crespo e figura como a “mais briguenta”. Marina é mestiça, possui a pele mais clara que Marta e mais escura que Camila, seu cabelo é encaracolado e “sabe que é bonita”⁵. As duas últimas são empregadas domésticas, realizam trabalhos braçais, não tiveram a mesma facilidade e opção de estudo que Camila. Elas, percebendo as desigualdades, sentem ciúmes de Camila pelo fato de ela possuir características de pessoas brancas, devido às suas oportunidades de estudo e de trabalho.

⁵ A descrição da cor de pele (clara, escura) expressa concepção biológica sobre a idéia, o conceito de raça.

Assim, a autora supracitada, ao mostrar essa faceta do racismo, acaba tratando a questão como geralmente foi e é vista: a valorização da aparência negra com atributos e traços quase brancos. Neste livro, observa-se também um juízo preconceituoso sobre a religião de matriz africana.

A obra *Nó na garganta*, de Mirna Pinsky (1979), segue a mesma linha, apresentando uma série de conflitos raciais enfrentados por Tânia, garota negra que gostaria de ser branca. Ela convive com a negritude em clima de revolta e está sempre em atitude defensiva, pois seus colegas associam sua cor à falta de inteligência e desprezam-na. Possui mais habilidades do que Juliana, uma amiga branca, a quem ensina a andar na floresta, a pescar, cortar e carregar um cacho de bananas, colher vários tipos de frutas. Constrói sozinha uma cabana-esconderijo na mata, organizando-a como se fosse sua casa.

No livro, Tânia é curiosa, iniciando uma fase de descoberta e idealização do corpo feminino, expresso no sentimento de vergonha em ver corpos de mulheres nuas; ao mesmo tempo, tem o sentimento de inveja pela ousadia e liberdade delas se exporem em um cartaz de bar ou num rio. A novidade é que, dentre esses corpos, ela identifica, no cartaz, uma moça negra, mas não expressa qualquer reflexão sobre essa imagem.

No final da obra, Tânia consegue reconstruir a imagem que tinha de si, reconhecendo com orgulho sua identidade negra e sua beleza ao reparar detalhadamente em partes de seu corpo, no seu cabelo solto, enfim em sua imagem no espelho. Sua criticidade e consciência racial se fortaleceram. A partir daí percebe que os pais não conseguem entender a complexidade e o efeito do racismo e da pobreza como ela, e que é por isso que eles não reagem nem questionam as práticas discriminatórias de seus padrões.

O livro *E agora?*, de Odete B. Mott, apresenta como reação e resposta ao fenômeno do preconceito as mentiras de Camila sobre sua origem e status social. Por exemplo, a personagem inventa ser filha de fazendeiros, para seu namorado, por temer a rejeição. Sustentar essa falsa origem foi possível porque ela passou a morar com dona Marcela, uma professora e madrinha para quem faz companhia. Desta forma, era vista por suas irmãs, como uma branca privilegiada em ascensão, porque não realizava trabalhos braçais, estudava e levava uma vida de classe média.

Os conflitos internos de Camila se intensificam no fim do livro, devido à situação angustiante, que gerou para si mesma, de não expor para a madrinha e o namorado seu repúdio de ser filha de uma mulher negra, pois nunca demonstrara a vergonha e nem a crise que vivenciava.

Nesta obra há a mediação de dona Marcela para intervir no modo de vida da personagem principal, prevalecendo uma visão paternalista desta personagem branca, pois ela aparece como uma “fada madrinha” que tira a menina negra de um ambiente familiar insuportável, mostrando o mundo de classe média, povoado por pessoas brancas.

Contudo, Camila decide transpor a barreira criada junto a sua família e retorna à casa de seus pais; separa-se do namorado, porque não tem coragem de dizer-lhe a verdade sobre seu pertencimento familiar. Essa retomada é contraditória na medida em que, ao voltar, ela ainda se vê como uma garota branca indo ao encontro da parte negra. Logo, não há um sentimento de pertencimento racial, pois ela nem chega a se denominar como mestiça. Tem vergonha da mãe e das irmãs.

Em *E agora?* há uma série de desigualdades sociais e étnico-raciais entre as irmãs Marta, Marina e Camila, sendo que as de pele mais escura trabalham como empregadas domésticas e vivenciam mais o preconceito do que Camila, que se forma professora. Assim, o progresso social e profissional está representado na personagem que é vista como de pele clara ou que apresenta características próximas do segmento branco.

Há atitudes diferenciadas da personagem feminina negra em relação à discriminação e o preconceito. Na obra *E agora?*, Camila, a garota “mestiça” que não aceita a ascendência negra, esquivase da situação, ficando com suas reflexões internamente, não fala sobre o preconceito com ninguém, a não ser no fim da narrativa, quando escreve uma carta para seu namorado, expondo sua história. Em síntese, Camila passa por um processo de assimilação do padrão branco, ao passo que Tânia chega a desejá-lo, mas em função das suas inquietações sobre a discriminação e do desvelamento do preconceito, aceita a sua negritude de forma positiva.

Já na obra *Nó na garganta*, a personagem Tânia, a garota que queria ser branca, questiona a postura da mãe de prender o cabelo para trás para deixá-lo esticado. Ela reage corajosamente à agressão dos meninos, quando eles a provocam, não se intimida com a posição de superioridade da patroa de seus pais e enfrenta o preconceito concretamente, expondo o que pensa.

Os dois livros descritos expõem a combinação dos conflitos étnico-raciais e sócio-econômicos que permeiam a narrativa. As personagens femininas negras sofrem discriminação social e racial (com exceção de Camila) e as mães negras apresentam uma postura subserviente, pois são apresentadas como mulheres

medrosas e passivas. As personagens femininas fazem indagações sobre os privilégios de quem é branco e o ambiente escolar é o espaço em que se acentua esse tipo de questionamento no qual se evidenciam atitudes discriminatórias.

Da década de 80 em diante, encontraremos alguns livros que rompem um pouco com as formas de representação da personagem feminina negra. Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio.

Segundo, eles valorizam a mitologia e a religião de matriz afro, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana e propiciando uma resignificação da importância da figura da avó e da mãe em suas vidas. Terceiro, soma-se a isso o fato de elas serem personagens femininas negras principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas. Elas passam a ser representadas com tranças de estilo africano, penteados e trajes variados.

OUTRAS POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO

Selecionamos onze obras em consonância com esse panorama que serão descritas em ordem cronológica, sinteticamente, a seguir.

Começaremos por apresentar a obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1989). A autora narra a trajetória da personagem principal, Geni, desde a infância, passando pela fase da juventude, em que aborda as descobertas e mudanças ocorridas no corpo da personagem até sua passagem para a fase adulta, apresentando suas dificuldades em (re)construir sua identidade como negra.

Desde criança, Geni percebia que tinha a pele negra e pensava muito a respeito dessa diferença. Ela recebia xingamentos dos colegas e tinha vontade de ter outra aparência. Ela tinha uma imaginação criativa e buscava alternativas para satisfazer seus desejos, ora conversava com os animais e árvores, ora se imaginava sendo transportada para outros lugares enquanto brincava de balanço.

Destarte, como nas obras anteriores, a escola é o local no qual ela se dá conta do preconceito e da discriminação étnico-racial, além de aprender uma versão distorcida sobre a abolição da escravidão, que a faz avaliar que a princesa Isabel foi uma mulher santa que libertou os escravos.

Geni torna-se professora para provar sua capacidade em alcançar tal posição e ao mesmo tempo realizar a vontade de seu pai. No primeiro dia de trabalho demonstra atitude de maturidade, quando uma de suas alunas brancas se recusa a estudar com uma mulher negra. Ela, diante da discriminação, consegue lidar com a situação e estabelece maior aproximação com essa aluna.

Rainha Quiximbi (1986) é um dos livros infantis escritos por Joel Rufino dos Santos⁶. A personagem principal é uma viúva desamparada cujo noivo falece na noite do casamento. Depois disso, ela passou a ficar sempre na janela choramingando por não ter um amor. Certo dia aparece um homem com quem ela se casa, mas ele diminui até ficar do tamanho de um dedal e desaparece. A viúva volta para a janela desolada, encontra outro homem muito pequeno, parecido com o anterior, e casa-se com ele também. O amor dela era tão imenso que o homem começou a crescer, chegando a agasalhá-la na mão.

Ela não sabia o nome dele, mas, quando descobriu, ficou espantada. Ele era Chibamba, um ser fantástico, rei das criaturas encantadas. Esse rei cola as pernas de Quiximbi, transformando seus pés em rabo de peixe, colocando escamas em seu corpo. Em seguida, leva-a à praia e diz aos peixes que ela é a rainha Quiximbi. Ele transformou-a em sereia por temer que os homens não a deixassem em paz, caso ouvissem suas palavras de amor.

Quiximbi passou a viver no mar e a cantar para atrair homens e mulheres, aparecendo apenas em noites enluaradas. Joel Rufino resgata, nesta versão, o mito de Iemanjá⁷, a rainha das águas salgadas.

O livro de Ganymedes José *Na terra dos Orixás* (1988) é ambientado no Benin e não apresenta, especificamente, a história de uma personagem feminina negra como protagonista. Há três personagens: “Carolina, moreninha, de olhos negros e pele clara” – descrição confusa, uma vez que é difícil saber se ela é negra ou branca; “Sandro, menino loiro, de olhos verdes” e “Lakumi, africano de pele bem preta”. No livro, os três resolvem viver uma aventura para conhecer o mundo subterrâneo em que reinam os orixás e conhecem, por meio de uma série de histórias, o poder de cada uma dessas divindades.

⁶ Há outros livros de literatura do autor, tais como: *Dudu calunga*. São Paulo: Ática, 1998. *História de Trancoso*. São Paulo: Ática, 2000. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global, 2000.

⁷ Iemanjá, divindade da cultura iorubana, é mãe das águas salgadas e considerada a mãe dos orixás. De modo geral, os orixás são as divindades da cultura iorubá, do Sudoeste da atual Nigéria, do Benin e do Norte do Togo, que vieram para o Brasil com os africanos escravizados.

O livro se refere a alguns orixás femininos⁸ que ainda circulam pouco no universo da literatura, tais como: Nanã, divindade dos pântanos, cujo elemento é a lama, que gera e doa a vida; Iemanjá, rainha das águas salgadas, dona do mar; Obá, orixá do rio, é forte, corajosa e ciumenta, possui um jeito guerreiro; Iansã divindade dos ventos e das tempestades, mulher independente que não tem medo de nada, é dona dos espíritos dos mortos; Oxum é o orixá das águas doces e dos metais preciosos, também é protetora das crianças e considerada deusa do amor.

A importância de obras como *Rainha Quiximbi* e *Na terra dos Orixás*, bem como as citadas em nota de rodapé, deve-se ao fato de elas apresentar em divindades da mitologia africana e afro-brasileira que são pouco conhecidas no meio infanto-juvenil e ainda pouco trabalhadas pelas(os) professoras(es).

Na década de 1990 destaca-se Júlio E. Braz, com *Felicidade não tem cor* (1994). Esta obra está centrada nas aventuras de Maria Mariô, uma boneca negra, personagem narradora. Maria mora na caixa de brinquedos da escola em que o garoto negro, Rafael, estuda. É por meio de suas recordações e questionamentos que ficamos sabendo do drama que ela e Rafael vivem na escola. Apesar de ter um coração grande que abrigava todos, ela era discriminada por meninos e meninas que sempre escolhiam as bonecas brancas para brincar. Isto é, excluíam a única boneca negra da caixa de brinquedos.

Rafael foi a única criança que passou a ter carinho por ela. No início era Rafael que lhe confiava seus momentos de tristeza ao ser discriminado na escola. Ele desejava ser branco para se livrar da discriminação. Havia uma solidariedade racial entre ele e Maria Mariô. Certo dia Rafael resolve seqüestrar a boneca da escola para que ela o acompanhe até a rádio da cidade.

Ele acreditava que se o radialista Cid Bandalheira lhe desse o endereço do Michael Jackson, ele descobriria uma forma de se tornar branco. Cid ao saber dos planos do menino, consegue fazer com que ele veja a situação de uma outra forma e Rafael desiste da idéia. Depois desse encontro com o radialista, eles ficaram famosos por terem ido até a rádio e Maria Mariô passou a ser disputada pelas crianças na escola, cercada de atenção, carinho e bate-papos. A aceitação da identidade negra trouxe sucesso nas relações com os colegas da escola.

⁸ Em 2000, Lídia Chaib e Elisabeth Rodrigues recontaram algumas dessas histórias no livro *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos Orixás*, Companhia das Letras, assim como Reginaldo Prandi em *Xangô, o trovão* (2003), *Ifá, o advinho* (2002) e *Oxumare*, o Arco-íris, todos da Cia das Letras.

Em 1998, Heloísa P. Lima publica *Histórias da Preta*, apresentando, pelo olhar de uma menina negra, denominada Preta, a trajetória do povo africano que foi seqüestrado para o Brasil. A Preta era uma menina que lia muito e foi crescendo e aprendendo várias histórias sobre a África, até que um dia se sentiu à vontade para contá-las. Ela tem profundo conhecimento sobre várias etnias, costumes e riquezas de alguns países africanos, assim como sobre o modo de vida dos escravos, sua religião e sobre as dificuldades de sobrevivência desses e de seus descendentes no Brasil.

A Preta, personagem principal, leva os leitores a refletirem sobre o que é ser diferente, defendendo a idéia de que a “diferença enriquece a vida e a igualdade é um direito de todos”. Ela apresenta acontecimentos e situações diversificadas no Brasil, para ilustrar os aspectos diferentes e semelhantes entre brancos e negros. A escola, neste livro, é um espaço em que a personagem Preta percebe e sente a discriminação e a estigmatização do negro.

A figura feminina é muito presente na vida de Preta. Nos seus relatos, faz referência à casa da avó Lídia – “linda com sua cor negra” –, às festas de aniversário que tia Carula e sua mãe preparavam. Revela o carinho que sentia na forma como sua tia a chamava de Preta. Assim, nessa obra, de história em história, é possível visualizar a complexidade do racismo e suas implicações no nosso país, através do conhecimento de Preta.

Em 2000, é lançado o livro *Luana, a menina que viu o Brasil neném*, de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino. Luana, personagem principal, é uma garota negra que joga capoeira de forma invejável. Ela resgata a trajetória histórica de seus ancestrais africanos e herda a garra e persistência dos mesmos. Há forte referência às suas avós. A primeira é a avó Adina, grande capoeirista que derrubava qualquer lutador que entrasse na roda, com quem Luana é comparada por ter-se tornado uma grande guerreira malunga¹⁰, valente como seus antepassados.

A segunda é a vovó Josefa, representante da tradição oral do quilombo que deu origem à vila de Cafindé, onde morava Luana. É importante ressaltar que nessa obra o quilombo tem grande força simbólica na história, firmando-se como um espaço de liberdade, de trabalho e de acolhida de mulheres, homens, crianças e adolescentes, brancos, negros e índios.

¹⁰ Termo utilizado para designar a pessoa que é companheira, camarada, parceira e lutadora. O significado é “irmãos guerreiros de viagem”, fazendo alusão aos africanos que foram trazidos na mesma embarcação para o Brasil.

Os ensinamentos da avó Josefa contribuem para que a menina acredite na possibilidade de conhecer a história do Brasil. Em determinado momento da narrativa, o berimbau de Luana é atingido por um raio e, ao testá-lo a fim de certificar-se de que ele não estava danificado, ela gira como um redemoinho, sendo transportada para o momento da chegada dos portugueses ao Brasil, presenciando o primeiro contato destes com os índios. Seu maior desejo era ver o “nascimento do Brasil”. Aprende que sempre que quiser conhecer outros lugares e épocas distantes, é preciso “pensar bem forte, querer muito e tocar seu berimbau mágico” (MACEDO; FAUSTINO, 2000:15).

Gercilga de Almeida expressa a força da tradição oral africana na obra *Bruna e a Galinha D’Angola* (2000). Bruna, a personagem principal, era uma garota que se sentia muito só e, nessas horas, pedia para Nanã – sua avó africana – contar a lenda de sua aldeia africana. De acordo com a lenda, Oxum era uma menina que resolveu criar “o seu povo”. Adormecia ao ouvir a história e sonhou com a galinha d’Angola Conquém.

No dia de seu aniversário, ganhou da avó uma bela galinha d’Angola que gritava: “Conquém”, semelhante à da história de Oxum. Depois disso, em função do presente que recebeu da avó, Bruna conquistou muitas amigas para brincar e juntas aprenderam a fazer muitas Conquéns de barro. A galinha é um elemento chave na narrativa, ela supre a tristeza de Bruna, é um vínculo com a ancestralidade africana da menina e de sua avó.

Na história é fundamental a redescoberta de um baú que Nanã trouxera para a aldeia. Dentro dele estava um panô (espécie de tecido pintado) com o desenho da Conquém, de um pombo e de um lagarto, animais mitológicos que contribuem para a criação do mundo e de seu povo. Segundo a lenda, a galinha espalhou a terra, ao descer do céu, o lagarto veio verificar se a terra estava firme e o pombo foi avisar os outros animais que já podiam descer. Ao envolver a neta com a história do panô da galinha, acaba por reencontrar o baú trazido de sua aldeia africana, resgatando a lenda da criação do mundo.

Ainda em 2000, temos *A menina transparente*, de Elisa Lucinda. A estrutura dessa obra é diferente das comentadas anteriormente. A proposta da autora é criar um texto em verso, utilizando-se da ludicidade e poeticidade do começo ao fim, para construir sua personagem feminina negra.

Muitos me vêem no mar,
Outros na comida da panela.
Posso aparecer para qualquer ser (...).
Uns me pegam pra criar em livro,
outros me botam num vestido lindo,
cheio de notas musicais. (Lucinda, 2000: 7-8)

Desta forma, a própria menina figura-se sob vários disfarces, deixando pistas, ou melhor, diversas possibilidades de interpretação, com o intuito de que o leitor a identifique. Essa personagem não é denominada como negra, porém as ilustrações permitem identificá-la como tal.

*Quem me adivinha logo dentro dele,
Quem percebe que estou ali diariamente,
quem anda comigo e com o meu gingado,
fica com o coração inteligente
e com o pensamento emocionado* (Lucinda, 2000: 14)

Enfim, por meio de jogos metafóricos, desafios ao interlocutor são lançados. Essa menina que, mesmo invisível, está dentro de cada um de nós, no fim do livro, se revela: “sou a poesia”.

O ano de 2001 é marcado pelo livro *Chica da Silva, a mulher que inventou o mar*, de Lia Vieira (2001). A narrativa remonta à época da escravidão, com uma personagem feminina negra no papel principal, que se torna solidária com a luta dos escravos por melhores condições de trabalho, chegando a acolhê-los em sua casa. Chiquinha – assim era conhecida Francisca da Silva – era filha de um capataz com uma escrava e foi criada por um coronel.

A obra apresenta as relações escravagistas do período colonial, enfatizando o processo de dominação e exploração dos portugueses em Arraial de Santo Antônio do Tijuco, Minas Gerais. No geral, descortina a imagem subserviente da mulher, colocando-a sempre afeita aos serviços domésticos, aos cuidados com os filhos, sem possibilidade de ter pensamento próprio ou liberdade de idéias numa sociedade patriarcal e machista.

Chica da Silva é uma das exceções a esse padrão de representação da personagem feminina, na medida em que não é apenas administradora do lar. É uma mulher negra com “belos traços, um porte altivo e uma inteligência brilhante” (Vieira, 2000:10), que causa incômodo às mulheres brancas da época, pois era livre, bonita e conquistava facilmente a amizade dos colegas.

Como a figura de Chica destoava do padrão das outras mulheres, passou a ser vítima de boatos e falatórios que fizeram o coronel que a criara providenciar sua

união com o intendente Muniz. Certo dia, Muniz foi preso e, depois de um tempo, ela começou a morar com outro intendente, o senhor José Fernandes de Oliveira.

Este último lhe fazia todos os gostos, cobrindo-a de jóias e roupas. Com ele passou a ter uma vida bem sucedida, causando comentários na região, pelo fato de ser uma negra casada com um homem branco muito rico e ter opiniões próprias. Na época da escravidão, esse tipo de relacionamento era incomum, assim como o comportamento de Chica era considerado transgressor. Seu último desejo realizado foi o de criar um mar só seu.

Ela e João passaram a ser objeto de questionamentos, críticas e inveja por conta da vida farta que levavam e pelos cuidados dispensados aos escravos que extraíam ouro. Até que João recebeu uma acusação do Marquês de Pombal, sendo obrigado a sair do Tijuco, perdendo o cargo e a família.

O livro apresenta a trajetória de vida de Chica da Silva, mulher negra, à frente de seu tempo, guerreira, justa, negociadora de conflitos e alvo da nobreza da época. O cenário desenhado na obra explicita os jogos de interesses, as relações imperialistas e desumanas de Portugal em Minas Gerais, a decadência de algumas mulheres pertencentes à aristocracia e a relação senhoril com os escravos e, principalmente, com uma mulher negra livre e que ascendeu socialmente com o segundo casamento. As ilustrações no que se referem às cores, formas e disposição gráfica tornam a obra atraente e bela.

O livro *Menina bonita do laço de fita*, de Maria C. Machado (2001), narra a história de uma garota negra “linda” que usava tranças. O cerne da história está na admiração que um coelho tem pela menina negra. Ele queria saber o segredo que a fez ser muito linda, pois desejava ter uma filha pretinha e linda como ela. A menina não sabia responder e inventava algumas situações que o coelho seguia à risca, mas as orientações da menina ao coelho não o deixaram pretinho. Até que um dia a mãe da menina negra, “uma mulher negra linda e risonha”, explicou para a filha e para o coelho seu pertencimento étnico-racial, mostrando fotos de seus ancestrais.

Então, o coelho se casou com uma “coelhinha escura” e teve vários filhos, dentre eles, uma coelhinha pretinha que se tornou afilhada da menina bonita do laço de fita. Como se percebe, de um lado há uma alusão à miscigenação, resultando na diversidade étnico-racial. O casamento inter-racial dos coelhos e o fato de a mãe da menina negra ser denominada também como mulata¹⁰, corroboram esse traço na obra.

¹⁰ Cabe ressaltar que o termo mulata tem um significado negativo, uma vez que refere-se à mula, animal que é considerado um ser estéril, improdutivo.

De outro lado, há também uma valorização da negritude ao sobressair a cor preta da garota, bem como do carinho entre mãe e filha. Isso pode ser observado nas ilustrações de diversas maneiras: a menina negra com roupa de bailarina, lendo um livro, pintando desenhos; em uma outra situação, sua mãe está com ela no colo, possivelmente lendo um livro. Sua mãe é jovem, usa maquilagem e unhas pintadas, roupas e penteados elegantes, além de parecer ser instruída, carinhosa, dispensando maior atenção e dedicação para sua filha (vide ilustrações do livro).

A obra infantil *A fada que queria ser madrinha*, de Gil de Oliveira (2002), aborda o drama de Aninha, uma fada madrinha negra e obesa que não tinha afilhados. Diante dessa situação, essa fada negra solicita ajuda ao seu baú de pensamentos que guardava muitas palavras, várias delas apareceram brincando no ar para ajudá-la. A palavra imaginação foi entrando no espelho da fada e sumiu. Após isso, o espelho mostrou a imagem de duas crianças, João e Maria, embaixo de uma árvore. Aninha saiu do reino das fadas, sendo levada pelo vento, com um mapa-múndi, em busca de seus afilhados, pois não sabia onde ficava a floresta tropical em que as crianças se encontravam.

Ao chegar, a fada se deparou com a Cobra-Grande¹¹ e o Saci-Pererê¹² e, embora não a conhecessem, eles lhe indicaram o caminho. Quando ela encontrou as crianças, estava ansiosa para saber se elas tinham uma fada madrinha. Maria e João acharam estranho o assunto sobre fada madrinha e disseram que em sua terra não havia madrinhas como a fada descrevera. A resposta a deixou muito feliz, a ponto de Aninha realizar os desejos de seus novos afilhados, que a convidaram para ser a fada madrinha deles.

Em *Ana e Ana*, Célia Godoy (2003) inova ao nos apresentar duas irmãs negras e gêmeas idênticas: Ana Carolina e Ana Beatriz. A autora narra a história das duas desde o nascimento, quando a avó as confundia e dava duas mamadeiras para uma e dois banhos na outra. Esta obra explora, de forma atrativa, as diferenças existentes entre pessoas aparentemente iguais, porém com gostos, vontades e estilos diversificados. Na fase da adolescência, elas mudam a forma de arrumar os cabelos, a indumentária e desejam ser chamadas pelos apelidos, o que garante a cada uma delas a possibilidade de forjar uma identidade própria.

¹¹ É uma cobra imensa, poderosa personagem da mitologia amazônica, ela vive nos rios e come animais e crianças.

¹² Ser fantástico, negro que anda com uma perna só, fuma cachimbo e usa um barretinho vermelho, que expressa seus poderes. Ele gosta de brincar e se divertir assustando as pessoas.

Ambas estudaram e se distanciaram quanto às opções profissionais. Ana Carolina foi trabalhar numa estação de rádio. Ana Beatriz viajou, tentando realizar seu projeto de proteção dos animais em extinção. Com o tempo, elas sentiram muita saudade uma da outra, reencontraram-se e descobriram o quanto se amavam.

Neste livro, assim como em *A menina transparente*, não há denominação textual de que são personagens femininas negras. As ilustrações mostram que as gêmeas são negras. Outra figura feminina presente é a da avó que cuidava delas, ainda bebês, nos momentos em que a mãe se ausentava para trabalhar. A proposta do livro *Ana e Ana* é fazer uma reflexão sobre a diversidade, mostrando como cada personagem tem sua trajetória, história, desejos, sonhos, posições sociais diferenciados, apesar de serem gêmeas. Trata-se de uma abordagem sobre a riqueza presente nas diferenças que cada um possui, sem apresentar hierarquias ou padrões de valorizações negativas ou positivas dentre as personagens.

Nesse exercício, as duas primeiras obras descritas reproduziram situações preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas das personagens femininas negras, principalmente as secundárias. Outras obras permitiram observar algumas mudanças que ocorreram com a estruturação de personagens negras femininas, que se tornam personagens principais, têm direito à existência, sentimentos e projetos pessoais. Tais obras sugerem uma apresentação que tenta fugir aos estereótipos quanto aos traços fisionômicos e que garante às personagens papéis sócio-econômicos diversificados.

No final da década de 80, os livros passaram a apresentar e enfatizar positivamente aspectos da cultura negra como a capoeira e a mitologia dos orixás. São encontradas situações de reflexão sobre a vida e a imagem da personagem negra feminina de maneira positiva e criativa.

Uma nova tendência¹³ está emergindo, na qual destacamos:

- valorização da personagem negra feminina contadora de estórias, que não é estereotipada como a tia Nastácia, mas mantenedora da ancestralidade africana;
- reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas;
- Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais;

¹³ Apesar de explorarmos uma pequena amostra, pudemos identificar mudanças paulatinas no quadro exposto por Negrão e Pinto em pesquisa realizada até o fim da década de 1980 (1990: 30 a 33).

- as personagens femininas negras, na maioria das vezes, deixaram de ser utilizadas apenas como suporte demonstrativo¹⁴ nas histórias que se destinavam a propagar um padrão de vida típico de crianças brancas e de classe média;

Vale ressaltar que o movimento social negro brasileiro — incluiu também o movimento de mulheres negras — nas últimas décadas do século do XX e início do XXI tem desempenhado um papel preponderante nessa tendência de transformação positiva da personagem feminina negra, por meio de suas denúncias e reivindicações quanto à necessidade de:

- destacar a contribuição do povo negro na formação econômica e cultural do Brasil;
- apresentar uma releitura da imagem de passividade da população negra no período escravocrata, bem como o estudo da história e cultura africana;
- mostrar uma história não oficial sobre os negros no Brasil, a qual deveria ser infimamente conhecida, contada e ensinada nos bancos escolares e pelos diversos meios de comunicação, nossos principais formadores de opinião.

Todo esse contexto tem permitido, gradativamente, vislumbrar livros de LIJU com novas propostas, algumas ainda tímidas, de representação positiva da mulher negra em seus variados aspectos¹⁵.

Há outras barreiras a serem transpostas nesta trajetória, tais como: ampliação do número de publicações, garantia ao acesso e à leitura das obras, intensificação de divulgação, preparo das(os) educadoras(es) para a adoção e utilização das obras, além de desenvolvimento de uma metodologia de trabalho adequada à abordagem dessa temática em sala de aula ou em sala de leitura.

A ampliação do número de publicações é um dos maiores entraves, uma vez que a muralha do mercado editorial brasileiro praticamente não abre espaço para publicação de livros escritos por negros(as) e/ou para negros(as), especialmente, se abordarem a temática étnico-racial. Isso diz respeito ao racismo e monopólio existente no mercado editorial brasileiro.

A divulgação dos livros é outra preocupação. Muitas vezes as crianças não lêem esses livros porque os educadores, pais e a comunidade em geral não sabem

¹⁴ Eram usadas para exemplificar, demonstrar certos temas (escravidão, subserviência, rejeição, sensualidade) ou comportamentos (empregada doméstica, benzedeira etc.).

¹⁵ Sylviane A. Diouf em *As tranças de Bintou* (2004) apresenta a história de uma garota africana que sonha ter tranças grandes, adornadas com pedras coloridas e conchinhas. As ilustrações evidenciam uma visão da cultura africana, além de valorizar a estética africana.

da existência dos mesmos. O acesso às obras pelos educadores e os leitores em geral é prejudicado também em virtude das limitações financeiras para obtê-los, e em virtude da ausência de políticas públicas afirmativas de diversidade étnico-racial nos programas oficiais de distribuição de livros dessa natureza.

Junta-se a isso a quase inexistência de cursos de capacitação de professores sobre a história e cultura dos negros. Precisamos de uma reorientação curricular destinada à formação étnico-racial das crianças e adolescentes, voltada para professores e profissionais que trabalham com a literatura e a leitura de modo geral.

A formação oferecida aos estudantes dos cursos de Letras, de Biblioteconomia, Pedagogia e de áreas afins no ensino superior deixa a desejar no que diz respeito ao preparo desses estudantes para desenvolver metodologias anti-racistas para o tratamento da temática étnico-racial na Literatura. Nem todos os cursos têm a disciplina Literatura Infanto-Juvenil e os que a possuem, raramente, discutem a presença e a representação da personagem feminina negra, bem como de personagens negros em geral, na literatura, para além da maneira como a ideologia racista tem tratado o assunto.

Por último, qualquer mudança só será possível quando deixarmos “aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA, s/d). Romper com esse quadro – eis o grande desafio – requer descobrir novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário, tanto no aspecto externo, das nossas atitudes, palavras e comportamentos, como no interno, dos nossos valores, crenças e emoções.

No cenário atual, além de pesquisas sobre o tema, temos alguns instrumentos legais que contribuem profundamente para uma nova orientação em torno de um projeto de educação anti-racista como eixo teórico e metodológico do trabalho do(a) educador(a) no cotidiano escolar.

Vale chamar a atenção em relação à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 (LDBEN), trazida pela Lei Federal de nº 10639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de Ensino e à regulamentação da Lei 10639/03 pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com o Parecer, é fundamental a

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

A Resolução retoma esse assunto quando informa no Art. 7º que “os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004”. Esses dispositivos legais são fundamentais para as mudanças atuais na história da educação no país, pois contribuem para que educadores, gestores, editores, leitores etc. possam redimensionar as práticas de leitura e a concepção de livros de literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

BRAZ, Júlio Emílio. *Felicidade Não Tem Cor*. São Paulo: Ed. Moderna, 1994. (Coleção Girassol).

COELHO, Nelly Novaes Coelho. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A Literatura Infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Quíron, 4ª ed., 1987.

_____. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Quíron, 2ª ed., 1984.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Geni. *A Cor da Ternura*. São Paulo: FTD, 9ª ed., 1994. (Coleção Canto Jovem)

GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL, 2003.

JOVINO, Ione da S. Da mulher negra na ficção. IN: *Oro Obinrin, 1º Prêmio Literário e Ensaístico sobre a Condição da Mulher Negra*. Rio de Janeiro, Criola, 1998.

JOSÉ, Ganymedes. *Na terra dos orixás*. São Paulo: Editora do Brasil, 1988. (Coleção Akpalô kpatita).

LAJOLO, Marisa. Lendo e escrevendo Lobato. In: Lopes, Eliana M. Teixeira [et. al.] (org.). *Negros e Negras em Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LIMA, Heloisa P. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1ª edição, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Brasiliense, 32ª ed., 1995.

LUCINDA, Elisa. *A Menina Transparente*. Rio de Janeiro, Salamandra, 2000.

MACEDO, Aroldo; OSWALDO, Faustino. *Luana, a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo: FTD, 1ª edição, 2000.

MACHADO, Ana Maria, *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ed. Ática, 7ª ed., 2001. (Coleção Barquinho de Papel).

MOTT, Odete de Barros. *E agora?* São Paulo: Atual, 12ª ed. 1986. (Série Odette de Barros Mott).

MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo, EDUSP, 1996.

_____. *Estratégias de Combate ao Racismo na Educação*. Ministério da Educação e do Desporto, mimeog, s/d.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati & PINTO, Regina Pahim. *De Olho no Preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para criança*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez (65): 52-65, 1988.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Descendo à Mansão dos Mortos...o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 2000.

OLIVEIRA, Gil de. *A Fada que Queria Ser Madrinha*. Curitiba: Nova didática, 2002.

PINSKY, Mirna. *Nó Na Garganta*. São Paulo: Atual, 40ª edição, 1991.

PIZA, Edith S. P. *O Caminho da Águas: estereótipos de personagens femininas negras por escritoras brancas*. São Paulo: EDUSP: Com Arte, 1998.

QUEIRÓS JÚNIOR, Teófilo de. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1975.

ROCHA, Everaldo. *O Que é Etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura e Ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. *Rev. Brasileira de Biblioteconomia*, São Paulo, 1979.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador, CEAO-CED, 1995.

SOUSA, Andréia L. Personagens Negros na Literatura Infantil e Juvenil. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. O Exercício do Olhar: etnocentrismo na literatura infanto-juvenil. In: Porto, Maria do Rosário S. [et. al.] (org.). *Negro, Educação e Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.

_____. *Alguma Coisa Agora Em-Si, Oro Obinrin, 1º Prêmio Literário e Ensaístico sobre a Condição da Mulher Negra*. Rio de Janeiro: Criola, 1998.

VIEIRA, Lia. *Chica da Silva, a mulher que inventou o mar*. Rio de Janeiro: Produtor Editorial Independente, 2001.

ANCESTRALIDADE E CONVIVÊNCIA NO PROCESSO IDENTITÁRIO: A DOR DO ESPINHO E A ARTE DA PAIXÃO ENTRE KARABÁ E KIRIKU

Marcos Ferreira Santos

E como os Areaes eternos sentissem fome e sentissem sede de flagelar,
devorando com as suas mil boccas tórridas todas as rosas
da Maldição e do Esquecimento infinito, lembraram-se,
então, simbolicamente, da África!
(Cruz e Souza, 1924)¹

(...)
Ó bocca em chammas, bocca em chammas,
Da mais sinistra e negra voz,
Que clamas, clamas, clamas, clamas
N'um cataclismo estranho, atroz (...)

Resume todos esses travos
Que a terra fazem languescer.
De mãos e pés arranca os cravos
Das cruces mil de cada Ser.

A terra é mãe! – mas ébria e louca
Tem gérmens bons e gérmens vis...
Bemdita seja a negra bocca
Que tão malditas cousas diz!
(Cruz e Souza, 1923)²

É com grande prazer e lisonjeado que venho oferecer minhas reflexões
no âmbito dos Fóruns Estaduais sobre diversidade, ainda mais no contexto
da aprovação e implementação da lei nº 10.639/2003 (alterando a LDB, lei nº

¹ Cruz e Souza, Dor Negra. *In: Evocações. Obras Completas de Cruz e Souza*, vol. II, Prosa. Rio de Janeiro: Annuario do Brasil, 1924, p.228 (obs.: conservada a forma ortográfica dos originais).

² Cruz e Souza, Canção Negra. *In: Pharões. Obras Completas de Cruz e Souza*, vol. I, Poesia. Rio de Janeiro: Annuario do Brasil, 1923, p.257 (obs.: conservada a forma ortográfica dos originais).

9394/96), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, bem como a Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação instituindo Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo tratamento de questões e temáticas mais específicas consta do Parecer CNE/CP nº 003/2004.

Esta é uma conquista ímpar, inesquecível e divisora de tempos na história da educação brasileira e mundial, herdeiras, de alguma forma, das diásporas negras de Mãe-África.

No entanto, há outras marcas temporais que o tempo das rotinas não pode apagar no curso do rio da vida.

Neste mesmo teatro, Teatro da Pontifícia Universidade Católica – TUCA, há 22 anos atrás, neste mesmo palco, estive em outubro de 1982, num dos primeiros Congressos de Direitos Humanos realizados após o golpe militar de 1964. Com a presença de mais de 2.000 pessoas, apresentava aqui meu “batismo de fogo” com a causa indígena e com a diversidade: a *Missa da Terra Sem Males*. Estavam juntos os autores, D. Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix do Araguaia – a presença católico-cristã mais luminosa com a qual já tive o prazer de conviver; o poeta Pedro Tierra e o compositor Martin Coplas, argentino de Catamarca e com quem muito aprendi sobre música latinoamericana e nativista; o coral Luther King, sob a regência da querida Regina Lucatto, que soube traduzir nas vozes do coral os meus desejos de mesclar a voz ameríndia brasileira com o instrumental andino; e o *Amauta*, grupo folclórico latinoamericano de que fazia parte àquela época, e que foi o responsável pela estrutura instrumental.

Indescritível o que se passou neste palco e no auditório naquela noite memorável. As vozes e os instrumentos ancestrais gritavam à usurpação estatal e militar que a vida sobrevive ao jugo dos prepotentes e ao império da morte. Logo depois, na resposta do Poder, houve o incêndio do teatro até hoje inexplicável. Aqui as paredes desnudas conservam ainda o ecoar das vozes e o testemunho da tentativa de destruição.

Mesmo assim, meses mais tarde iniciávamos o *Tribunal Tiradentes* no Teatro Municipal de São Paulo, sob a condução de Teotônio Vilela, decretando pela participação popular a revogação da Lei de Segurança Nacional – aparato legislativo e entulho militar que ainda sancionava a arbitrariedade da dominação sobre os corpos, mentes e afetos. Mas, não sobre os espíritos e as almas...

É sobre isso que gostaria de enfatizar nesta oportunidade e o que a memória me aguça neste espaço, “sagrado” de significações, em especial para mim.

Quando já não havia outra tinta no mundo
o poeta usou do seu próprio sangue.
Não dispondo de papel, ele escreveu no próprio corpo.
(COUTO, 2003: 219)

Os anos se sucedem como os seixos no leito do rio, mas a história de vida continua a corrente que só a nascente e o mar conhecem em sua totalidade. Desde os nove anos de idade fui aprendiz de meio-oficial de pedreiro e, logo depois, aprendiz de oficial de torneiro mecânico nos idos de 1974. Ali, numa oficina de tornearia em Santo André, na região metalúrgica do ABC, germe do posterior movimento grevista de 1978 a 1980, conheci um torneiro, Enrique Parada. Chileno de Santiago, havia saído do Chile como exilado – mais econômico do que político. Com ele aprendi de parras, *vinos* de Concha y Toro, *minerías* y Neruda, cuencas y Violeta Parra, Allende y esperança, Victor Jara y resistência. Também aprendi na expressão de seus olhos, o medo, a tortura e o desespero. Saudade e exílio. O chefe da tornearia não tolerava nossas conversas durante o serviço e nem o meu olhar insurrecto desviando-se dos cavacos de metal cuspidos do torno num canto estridente e febril enquanto ele vigia nossos movimentos. Fui demitido. Creio ter sido a primeira e única vez em que fui demitido.

Depois de algum tempo como mensageiro fui ser revisor de texto numa velha gráfica no centro de São Paulo. Não tardou que a militância no movimento anarquista, em teatro infantil e nas aulas de música e folclore latinoamericano tornassem insustentável o convívio com aquele “*desexpediente*”, dizia Neruda em um de seus poemas. Ao final do dia, desciam-se as escadas para retornar à vida.

Na busca de alternativas mais concretas de ação e coerentes com minhas reflexões filosóficas no âmbito da antropologia personalista (Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier, Paul Ricoeur), fui ajudar as pessoas de maneira mais direta, numa *ação direta*: fui ser bombeiro. Durante sete anos, de 1987 a 1993, fui dialogar com os quatro elementos: *água*, *ar*, *terra* e *fogo* nas ações respectivas de salvamento aquático, salvamento em altura, salvamento terrestre e combate a incêndio; num posto de bombeiros em Itaquera, periferia da zona leste da cidade. Não poderia haver melhor fase de aprendizagem do ser humano em sua fragilidade e fugacidade. Fazer pelos outros, ajudar, contribuir, ou numa só palavra: *servir*. E sem que houvesse a mínima obrigação de recompensa, nem mesmo de um “obrigado”. Somente o olhar agradecendo pela vida novamente.

Não se tratava de nenhuma reflexão “abstrata” sobre a finitude humana e sua condição trágica. Mas, a sua plena vivência e participação.

Estes pequenos apontamentos memoriais servem apenas para afirmar que há uma forte concretude em minhas reflexões, que se traduz no lastro vivencial desde o estrado da tornearia até os salvamentos no corpo de bombeiros, para depois, muito tardiamente, se desdobrar nas ações educativas na vida acadêmica. A vida antecede a reflexão e a recheia. Os sentidos guiam o corpo. Por isso, a necessidade da radicalidade na atitude filosófica, ir até a raiz das questões. E no seu enraizamento encontramos a paisagem que habitamos e o corpo que somos. Entrelaçamento profundo, este é o “cruzamento das avenidas”, ou como diria ainda Merleau-Ponty: o *chiasma*, ponto em que se fundem a carne do mundo e a nossa própria carne. No interior do mundo, o nosso mundo interior (FERREIRA SANTOS, 2004c).

Aqui se explicita também a noção de cultura com que trabalhamos. Deixando de lado as definições aristotélicas e cartesianas, optamos por uma noção mais processual e simbólica de cultura como *o universo da criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações* (FERREIRA SANTOS, 2004b). Esta noção dinâmica de cultura nos garante o diálogo paradoxal entre as transformações históricas e a continuidade das heranças, compreender os temas e as variações simbólicas de determinadas redes culturais, bem como evidenciar o papel importante do hermeneuta no aprofundamento dos sentidos e significados em sua *jornada interpretativa* na paisagem própria das culturas com que flerta.

Por isso, de maneira geral, sou muito cético em relação ao que denomino de “tradição legalista” e “fé legislativa”. Explico-me: temos na América Latina e, em especial, no Brasil, por herança lusitana e cartorária, uma tradição legalista, cuidadosamente cultivada e propalada pelo “doutores”. Do início da colonização até às portas da República, o imaginário social era, solidamente, amparado sobre a necessidade de educação dos filhos, sendo o primeiro um “doutor” (entenda-se, um advogado); o seguinte, um soldado; e, sucessivamente, filhos com ocupações liberais ou no funcionalismo público, até o caçula, que deveria ser, então, *padre*; atendendo, desta forma, às destinações patriarcais das leis, da economia, do Estado e da religião. Esta apologia das leis, num clima, essencialmente, positivista, evidentemente, escamoteava a cisão social e os conflitos de que o Estado deveria ser o moderador. Portanto, tudo deveria ser previsto, prescrito, normatizado, sancionado e fiscalizado por aparatos legais. Sem dúvida, esta tradição legalista nos legou um sem número de leis e decretos

que se sucedem no tempo consumindo toda a potência social nas tergiversações políticas de uma democracia representativa e insuficiente, de pouquíssimos períodos democráticos vividos entre os regimes de exceção que eram a regra.

No reforço dessa *pressão pedagógica* (DURAND, 1997) que o mito exerce sobre a sociedade, as mulheres da classe média, que se viam cada vez mais forçadas a entrar no ciclo produtivo para suprir a defasagem salarial dos maridos, iriam consubstanciar os cursos “normais” e, através do magistério, engrossar a fila dos seguidores da mesma tradição legalista. Prometeu do texto roubado ao fogo dos Deuses, é a lei que abriria as luzes à felicidade humana e a harmonia social. Prometeu engratado: Dr. Prometeu, herdeiro do coronel da fazenda.

Evidentemente, esta hegemonia legalista foi afrontada pela presença anarquista das várias experiências de *pedagogia libertária*, entre os operários e camponeses, no início do século. Mas sofreram duro golpe também legalista (além da repressão aberta e assassina do Estado) com a aprovação da Lei Adolfo Gordo, em 1918, que sancionava a perseguição a todos os “estrangeiros” em situação ilegal. Caça aberta às lideranças anarquistas, sobretudo, aos italianos e espanhóis.

Esta “tradição legalista” prometéica, providente e excludente, é a principal responsável pela “fé legislativa”, isto é, a crença ingênua em que para se ter garantidos direitos e conquistar reivindicações, basta sancionar uma lei ou decreto para figurar no aparato utilizado pelo Estado. Nesta doce ilusão representativa, também foram consumidos anos e anos de discussão e energia, tráficos de influência, *lobbys* e troca de favores e cargos, aprovando-se uma lei ou decreto que, no dia seguinte à sua publicação em Diário Oficial, já era “letra morta” no cemitério legislativo das nossas consolidações. Labirintos de páginas e páginas de artigos, incisos e parágrafos em cujo centro se encontra o minotauro estatal a devorar Perseus desavisados. Aguardar a regulamentação da “tão esperada” lei evidenciava a substituição operacional do mito de Prometeu pelo mito de Sísifo: a pedra a rolar novamente pela montanha e subi-la novamente. Somente a história de nossas LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é suficiente para revelar este cenário nada animador. O mesmo se passa com as nossas constituições, lei maior de um país enredado de leis.

Neste quadro, não quero dizer da ineficácia e inutilidade das leis, pois sabemos que são resultado de indiscutível conquista e grande mobilização, mas há uma inegável tradição legalista achando que a felicidade se decreta por lei. Esta ingenuidade, não podemos perpetrar entre nós.

Também não afirmo aqui que o Movimento Negro organizado (e não-organizado) tenha se equivocado. Nos termos em que nossa sociedade se assenta, este é um momento de grande conquista e nos reserva desafios ainda maiores na busca de uma sociedade mais justa e igualitária e menos preconceituosa. No entanto, há uma outra contradição mais radical no seio do movimento que nos levou à lei 10.639/03 e que se refere à própria matriz afro-brasileira que é matéria da referida lei.

De maneira muito sucinta e resumida posso afirmar que a tradição branco-ocidental em que se assenta um dos pólos patentes da sociedade brasileira é, ao mesmo tempo:

- *oligárquica* – isto é, estruturada na posse histórica de grandes extensões de terra ou de riquezas por parte de uma pequena parcela da sociedade não necessariamente “esclarecida”;
- *patriarcal* – estruturada sob o domínio masculino patrilinear em que a figura do pai, do coronel, do Estado e do bispo (ou padre) são equivalentes simbólicos, cujas características básicas são: a separação e distinção, o mando, a posse, a vigilância, o castigo e a impunidade da arbitrariedade (senso de onipotência); seu atributo básico é a razão.
- *individualista* – estruturada sob a herança iluminista-burguesa da apologia do indivíduo sobre a comunidade ou sociedade, defesa da liberdade individual e da livre iniciativa;
- *contratualista* – estruturada no formalismo do *contrato social* iluminista (*aufklärung*) em que as relações sociais são, pretensamente, originadas de um contrato estabelecido entre os indivíduos de forma livre, autônoma e responsável em busca da liberdade, igualdade e fraternidade.

Estas expressões sociais e valores subjacentes à cosmovisão patriarcal, cujo mito prometéico é o terreno simbólico que as mantêm, são, largamente, difundidas no tecido social e propaladas por seus equipamentos civilizacionais, por excelência: a escola, o Estado e os meios de comunicação. Curiosamente, é desta estrutura que se pretende garantir que a cosmovisão afro-brasileira adentre o sistema educacional com a nova lei. Pois bem, esta cosmovisão afro-brasileira é, radicalmente, *inversa* aos valores da sociedade branco-ocidental que informam a escola.

Na mesma direção, afirma Oliveira (2003: 71) que:

essa cosmovisão de mundo se reflete na concepção de universo, de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de transmissão de conhecimento, na categoria

primordial da Força Vital, na concepção de poder e de produção, na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos, é claro, tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade.

Por oposição às características que apresentamos, anteriormente, a herança afro-brasileira e ameríndia, portanto, é:

- *comunitária* (não-oligárquica) – baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de *pessoa* como o resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias³;
- *matrial* (não-patriarcal) – assentada nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande mãe (*mater*), da sábia (*sophia*) e da amante (*anima*) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível⁴;
- *coletiva* (não-individualista) – estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivência⁵;
- *afetual-naturalista* (não-contratualista) – estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de *cimento social* (nos termos de Maffesoli, 1985). Neste sentido, as relações sociais são originadas da

³ Coincidente também com as perspectivas de Ribeiro (1996) e Oliveira (2003).

⁴ “Sua atitude estética diante da vida é a expressão de uma atividade ética diante do mundo. Estética aqui não é compreendida como a vertente da filosofia que estuda a arte, o belo. É a ‘ciência da sensibilidade’, que opera com os afetos, os perceptos, os energéticos e o cognitivo. É fazer filosofia não apenas com a razão. É ampliar a definição mesma de filosofia, superando a máxima de que a filosofia é o pensamento racional. Daí incorporar no tecido mesmo da filosofia, as categorias do desejo, da libido, dos afetos e das sensações que nos atam ao mundo e sua complexa diversidade” (OLIVEIRA, 2003: 168, nota 70). Cabe também esclarecer que o termo *matrial* refere-se a este conjunto de características anímicas, femininas, presentes em várias culturas, pretensamente, patriarcais na superfície da vida social. Evitamos o termo “matriarcado” e mesmo “matriarcalismo”, pois não se trata de uma “ginecocracia”, mas também por estarem saturados de uma conotação rígida na literatura antropológica e sociológica. Para aprofundamentos neste sentido, sugiro minha tese de livre-docência apresentando o matrialismo nas mitologias basca e ameríndia (quêchua e guarani): Ferreira Santos. *Crepúsculo do Mito: Mitohermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia*. São Paulo: FEUSP, tese de livre-docência (2004).

⁵ Oliveira nos esclarece que “os impérios africanos, no caso de Gana, se formaram em contraposição à expansão árabe, no entanto, formavam-se de uma confederação de etnias que representavam várias culturas africanas (...) sob uma aparente unidade de etnia, existia uma pluralidade de concepções religiosas. Já em lugares em que não houve presença islâmica, não foram Impérios que se levantaram, mas cidades-estados ou outras formas de organização social (...) É interessante notar que não foram as sociedades estatais aquelas que mais resistiram à colonização. Foram as organizações nômades” (2003: 37-39).

necessidade pragmática de sobrevivência e do afeto gerado pelas relações parentais e pelas amizades construídas, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade⁶.

Não nos admira que no Brasil, somente a partir da década de 1940 é que o “povo” vai à escola. Este equipamento, dito, “civilizacional” sempre serviu a uma elite ora oligárquica, ora estatal, ora pequeno-burguesa. Daí, resultar compreensível a sua mais completa inadequação histórica ao tentar “servir” uma outra clientela: o populacho. E agora que o processo de democratização do acesso e da permanência na escola começa a se consolidar, a pretensão de difundir as bases de uma outra cosmovisão (sistematicamente combatida e menosprezada porque circulava no subterrâneo das instituições), do pólo patente da sociedade brasileira (afro-brasileira e ameríndia), só pode resultar em fracasso se não tivermos bem presente em nossas consciências e atitudes esta contradição radical.

Outro elemento importante que me parece imprescindível reafirmar aqui, para que possamos verificar em que nível será possível reconciliar estas cosmovisões distintas no interior da escola. É que, embora demasiadamente importante, a escola como a conhecemos no mundo branco-ocidental é, tão-somente, uma das instâncias de nosso percurso formativo. E ainda bem que a escola é somente uma das instâncias, pois se ela fosse a única, já não teríamos mais nenhuma possibilidade de mudança: 1984, do anarquista inglês George Orwell, não seria uma ficção, mas um documentário. Neste sentido é que digo continuamente que o objetivo de “formação integral da personalidade dos educandos” é o objetivo mais fascista e totalitário que a escola herda desta sociedade branco-ocidental. É por “providência divina” que nossa prepotência “formadora” escolar esbarra na vida concreta e nas outras instâncias formativas de nosso percurso (FERREIRA SANTOS, 2004b).

Nestas outras instâncias de nosso percurso formativo — por exemplo: a família, as práticas religiosas, as práticas artísticas e estéticas, as práticas esportivas, as instâncias de decisão comunitária, as práticas participativas de solidariedade, etc. — é que as bases matriciais de nossa herança afro-ameríndia são aprendidas por nossas crianças e jovens. É desta vivência que provém o choque e a contradição com os valores perpetrados pela escola e pelos agentes

⁶ São princípios organizadores das sociedades africanas, segundo Oliveira (2003, p.71): “princípio da diversidade, da integração, da harmonia com a natureza, princípio da senioridade — ligado à ancestralidade, o princípio da complementaridade, da polaridade do mundo entre energias destrutivas e construtivas, e o princípio comunitário, tendo o comunitário como estância maior do bem-estar social.”

reprodutores do sistema de ensino que nossas crianças e jovens – na maioria das vezes – não têm condições de compreender em sua gênese histórica e na atualização cotidiana.

No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto, “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito.

Por mais contraditório que pareça num primeiro momento, parafraseando Paul Ricoeur, o nosso devir depende do futuro que o passado tinha (FERREIRA SANTOS, 2004d). O passado possui, neste aspecto, um caráter libertário insuspeito. Não qualquer passado livresco de uma prática histórica enviesada, mas o passado mais radical: nossa *ancestralidade*. Nos lembra Mia Couto (2003: 26): “nada demora mais que as cortesias africanas. Saúdam-se os presentes, os idos, os chegados. Para que nunca haja ausentes.”

Ancestralidade aqui entendida como o traço constitutivo de meu processo identitário que é herdado e que vai além de minha própria existência. Portanto, o estilo conjugado em primeira pessoa reafirma o caráter pessoal desta relação com o traço herdado que se soma aos demais fatores formativos no processo identitário (FERREIRA SANTOS, 2003; 2004b e 2004d). Assim sendo, não se considera a identidade como um bloco homogêneo e imutável, mas como um processo aberto e em permanente construção, no qual dialogam vários fatores determinantes, escolhidos ou não, em contraste com a alteridade com que nos relacionamos. A outra faceta desta noção de ancestralidade é que a herança ancestral é muito maior e mais durável (grande duração) do que a minha existência (pequena duração). Esta herança coletiva pertence ao grupo comunitário a que pertencemos e me ultrapassa. Desta forma, temos com esta ancestralidade uma relação de *endividamento* na medida em que somos o futuro que este passado possuía e nos cabe atualizar as suas energias mobilizadoras e fundadoras. Num resumo: nossa dívida com a ancestralidade é sermos nós mesmos.

Outra característica da ancestralidade é que em *situações-limite* (Jaspers), nas quais temos nossa própria sobrevivência em risco, a ancestralidade nos abre e nos apresenta possibilidades de religação com nosso tecido social originário: nos religa aos nossos. Desta religação, possibilitada pela vivência limítrofe, temos uma outra maneira de ver o próprio mundo e a nós próprios numa re-

leitura das coisas, *relegere*, em que transformamos o nosso olhar, as nossas atitudes e nossas relações (FERREIRA SANTOS, 2004a e 2004b). Estas duas possibilidades religantes: *re-ligare* e *re-legere*, abrem a dimensão *religiosa* (no sentido mais nobre do termo) de nosso contato com a ancestralidade: “o importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora” (COUTO, 2003: 53); assim: “quando a terra se converte num altar, a vida se transforma numa reza” (*Idem*: 93).

A dúvida que permanece é: como incorporar na sociedade atual machista, eurocêntrica, racista, branco-ocidental, que impregna o imaginário social da sociedade brasileira, esta outra cosmovisão afro-amerídia que dialoga intensamente com nossa ancestralidade? Será que a escola (produto desta mesma sociedade e que a reproduz para sua manutenção) teria condições de propiciar este diálogo?

Como aprendiz de mitólogo não posso deixar de tentar apontar algumas possibilidades contando uma “história”... uma narrativa mítica.

Obatalá, orixá maior da criação, filho de *Olorun*, a divindade suprema, com muita saudade resolveu visitar seu filho, o rei *Shangô*, poderoso orixá do raio e do trovão, fundador mítico do reino de Oyó – sincretizado com São Jerônimo é distribuidor de justiça e sempre porta seu *oxê*, machado de duplo fio. Quando estava a caminho de Oyó pelo meio da floresta, o venerável velho (na forma de *Oshalufan*) amparado por seu cajado, *paxorô*, (CACCIATORE, 1977: 191 e 211) encontra um formoso cavalo. Então, decide levar o cavalo consigo até encontrar seu filho que saberia como localizar o legítimo dono do animal. Ao caminhar mais à frente, Obatalá se defronta com um grupo de soldados (todos os impérios se fazem com muitos soldados...) que reconhecem o cavalo do rei Shangô e presumem que o velho o tivesse roubado. Assim sendo, golpeiam o velho e o espancam como forma de punir pelo roubo e o colocam em um dos porões do reino. Todo reino se faz com muitos porões...

O rei Shangô sem saber o que havia acontecido se espanta com o fato de que passa a ocorrer uma grande estiagem em seu reino. Nada mais nasce, nem cresce.... as colheitas definham, as crias não sobrevivem... Preocupado, o rei chama o *Ifá* (advinho) que coloca suas pedras, conchas e búzios para revelar o acontece e profere em tom solene: “veja em seus porões”. Interpretando, literalmente, as instruções do Ifá, o rei Shangô percorre, pessoalmente, seus porões até que, com surpresa e pesar no coração, encontra em uma das celas, seu próprio pai, abatido, machucado e encolhido num dos cantos.

Recomenda, então, que as mulheres tragam água pura da fonte para que ele, o rei Shangô, lavasse o seu próprio pai. No entanto, em sinal de reverência e pesar, elas deveriam ir e voltar da fonte com a cabeça baixa e em respeitoso silêncio. Depois de lavar as chagas de seu pai e se redimir do erro coletivo, convida a todos para a dança e o banquete que se seguem em celebração do retorno do velho pai, Obatalá.

Roger Bastide (1980), ao estudar os contrastes no Brasil verifica a atualização deste mito na lavagem das escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, na Bahia, em que a pedra branca de Obatalá (sincretizado com Jesus Cristo) são os degraus da escadaria, ao qual se presta o mesmo ritual silencioso e cabisbaixo da coleta da água da fonte e ao qual também se segue a festa e a dança na celebração e na partilha da mesa (FERREIRA SANTOS, 2002; CACCIATORE, 1977: 40 e 166).

Aqui nos servimos do mito e de sua atualização para, duplamente, reafirmar a natureza existencial do mito e de seus desdobramentos político-sociais. Num primeiro aspecto, portanto, não se trata de uma “ficção ou ilusão” fantasiosa, resultante do desconhecimento das leis científicas ou naturais ou ainda resultado de uma má consciência, ideologicamente, manipuladora ou manipulada (numa “teoria da conspiração” universal). O mito é uma narrativa dinâmica de símbolos e imagens que articulam o nosso presente vivido com o passado ancestral (*archê*) em direção ao devir (*télos*); daí o seu tecido existencial, sua natureza trágica e sua estrutura arqueo-escatológica (FERREIRA SANTOS, 2000 e 2004b).

Num segundo aspecto, como tentamos evidenciar em outras oportunidades, ao tratarmos da herança *zulu* (África do Sul, Zimbábue e Moçambique) de *sangoma* em seus três atributos: *as contas, os cantos e os santos*⁷, as vozes ancestrais sempre brotam de nossos porões, daquilo que trancafiámos sem nos darmos conta do que fazemos, ao negligenciarmos a ancestralidade que vive através de nós mesmos. Daí a dificuldade em lidarmos com as questões concretas e pragmáticas da vida cotidiana. É preciso ouvir as vozes que ecoam. E elas sempre ecoam de dentro. Por isso também a sugestiva atualização no jongo recopilado pela saudosa Clementina de Jesus em que se afirma na corruptela de *sangoma* como *cangoma* na herança

⁷ As contas se referem ao sangoma como o trabalho artesanal que traduz um código cultural de organização comunitária nos colares, bordas das toucas e pingentes. Os cantos se referem às formas de invocação e agradecimento, ambos coletivos, no trabalho do sangoma, como elemento de ligação entre a aldeia e os ancestrais. Os santos se referem às pessoas (na maioria das vezes, mulheres) que são escolhidas pelos ancestrais para atuarem como sangoma junto à comunidade, isto é, curar, mediar, aconselhar, cuidar da comunidade (FERREIRA SANTOS, 2002; 2004a e 2004b; MAKEBA, 1988; SCHOEMAN, 1983; TWALA, 1951).

moçambicana: “Tava drumindo... Cangoma me chamou. Disse: Levanta povo, cativeiro já acabou!” (FERREIRA SANTOS, 2002).

As vozes ancestrais adormecem em nosso inconsciente... estamos sempre “drumindo”... até que as vozes ancestrais nos chamem. Inflama-se, então, a chama ancestral que ilumina nosso ser no mundo. Daí também o receio de ouvir e afastar tudo que possa nos aproximar de nós mesmos. Este medo é o que nos leva a “calcar o sonho, matar a viagem ainda no ovo da fantasia” (COUTO, 2003: 66).

Mas aqui já estamos em pleno terreno da *mitohermenêutica* (FERREIRA SANTOS, 2004b e 2004d). Vale dizer, uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico que se apresenta tanto como estilo filosófico – no sentido de manter uma atitude de inquietação e questionamento; como método de investigação – no sentido de estabelecer procedimentos sistemáticos de pesquisa acadêmica. Esta mitohermenêutica, na reflexão sobre a educação, se debruça sobre a interpretação das obras da arte e das culturas, mas, principalmente, situa a compreensão de si mesmo como ponto de partida, meio e fim de toda *jornada interpretativa*. Portanto, não se trata de uma simples *técnica de interpretação*, mas uma jornada interpretativa em que o hermeneuta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão.

Assim sendo, a jornada interpretativa, que se pode entender como *gnose*, se dá numa *intelecção amorosa*, isto é, num amor inteligente que ama a própria compreensão. Esta atitude epistemológica de uma *intelecção amorosa*, característica de uma *filosofia latino-mediterrânea* (FERREIRA SANTOS, 2004b), se transforma, rapidamente, numa *inteléquia jactante*, ou numa palavra epicúrea: permeada de pão e vinho junto aos amigos, aos *malungos*⁸, pois a amizade é o bem supremo. Abrir-se ao contingente, ao inesperado, ao imprevisto no interior do mais cotidiano banal. Abandonado como o cais ao crepúsculo, movendo os tempos, retorcendo as sombras nas mãos, na hora de partir; a mescla de geógrafo, viajante e romancista, faz do hermeneuta alguém que parte, constantemente, para re-encontrar-se. Este é o panorama matutino de uma *gnose*, isto é, o conhecimento do meu mundo interior no interior do mundo, a jornada interpretativa pressupõe deixar o lugar seguro das certezas primeiras para mergulhar no *acaso* (SAEZ, 1996), no ocaso de um crepúsculo que nos ensina o panorama maior, o ciclo que nos ultrapassa e que nos envolve: “o bom do caminho é haver volta. Para ida sem vinda basta o tempo.” (COUTO, 2003: 123).

⁸ Malungo, em língua bantu, significa “companheiro”. Expressão bastante usada no universo do interior da caatinga, no nordeste brasileiro.

Se nos ativermos à dinâmica africana da origem e diáspora do *sapiens* (o que por si só já é um elemento histórico de fundamental importância), perceberemos que no vale do Indo (hoje, a Índia) esta é a origem *drávida* diferente da raça dos arianos cultuados na atualização nazi-fascista da raça superior. Os *drávidas*, representados, simbolicamente, em tons de azul na iconografia sânscrita, são os filhos da terra. Nascem do casamento entre *Chandra* (a lua) e *Surya* (o sol), portanto, são filhos do fogo (elemento solar) úmido (elemento lunar) de *Agni*, que é, no panteão hindustani, o ferreiro divino, deus do fogo úmido responsável pela criação.

Na própria tradição iorubá, o negrume da terra é o material básico da tarefa que *Olorum* encomenda a *Ogum*, o ferreiro (em algumas vertentes), a continuação da criação dos homens aos quais insufla a vida. Ogum é o orixá senhor do ferro, da agricultura, da caça e da guerra (no Brasil, seu aspecto guerreiro é, geralmente, mais cultuado), protetor de todos os que executam trabalhos manuais e com instrumentos de ferro (CACCIATORE, 1977: 197). Recolhida a porção da lama de *Nanã*, a grande mãe ancestral, senhora da água e da terra fecundadas, o ferreiro modela o barro e cria o ser humano em seu forno, enquanto bebe sua canha. Um dos aspectos mais belos desta cosmovisão matrial é a inclusão da alteridade no próprio mito de origem, como também ocorre com a matriz ameríndia (FERREIRA SANTOS, 2003 e 2004d).

Enquanto bebe ao trabalhar, Ogum, assim como todos os deuses-trabalhadores, se atrapalha com o tempo de assar os seres humanos em seu forno. Os retira em momentos inadequados e, ao invés de se desfazer deles, os remete para outras regiões conforme a coloração do barro cozido: os mais brancos para o norte, os mais amarelos para a região do nascente, os mais vermelhos para a região do poente e aqueles em que “acertou” o ponto de cozimento, os frutos negros da criação, os espalha pela terra-mãe da África (FERREIRA SANTOS, 2002).

Não se trata da distinção e da eliminação do outro, mas na base mítica da sensibilidade desta cosmovisão, trata-se de conceber este Outro como diverso, como faceta múltipla de uma mesma origem. Jacob Böehme, um gnóstico filósofo sapateiro do século XVIII, denomina este fenômeno de *unitas multiplex* (FERREIRA SANTOS, 2004b).

Entre nós no continente ameríndio, as correntes tupi-guaranis deram origem a uma tríplice configuração mítica indígena: os guerreiros tupinambás no litoral nordeste e norte do país, seguidores do *Caminho do Sol*. Os guarani, no litoral sudeste, centro e sul do país, mais introspectos, seguidores do *Caminho da Lua*; e os *tamoios*, literalmente, os frutos negros da terra, seguidores do *Caminho*

do *Sonho* (FERREIRA SANTOS, 2003 e 2004d). Serão estes tambores que, miscigenados aos negros de origem africana, serão chamados de *cafuzos*, ou ainda de *caboclos*, ou *mamelucos*, ou ainda de *mazombos*⁹, quando se mesclam também aos colonizadores europeus. De qualquer forma, são todos seguidores do caminho do sonho, deste terreno onde os ancestrais falam conosco e revelam o passado e a direção, os significados e os sentidos. Nomeiam. Dão sacralidade à palavra, às histórias e ao canto.

Pensar a educação neste contexto, completamente diverso do modelo escolar branco-ocidental, traduz-se na compreensão de um processo formativo ao longo de toda a vida e que se abre por um processo de iniciação. Pode-se pensar esta iniciação, de maneira mais ritualística ou não, mas trata-se sempre de um momento singular, próprio e contingente em que um *encontro furtivo* se dá. Um iniciador, alguém que tem a nobre função de apresentar o leito sereno do rio para a superfície da água que se agita. Alguém que sabe perceber o momento correto para que o iniciando inicie a jornada. E de que se trata a jornada? A jornada é para dentro de si mesmo. Atualizar a potencialidade que existe dentro de cada um em sua própria personalidade. Dar vazão ao modo de ser que se esboça nos gestos tímidos de quem repete modelos vazios.

A educação, neste contexto, na própria radicalidade do modelo branco-ocidental em suas raízes gregas (devedoras da sapiência oriental) é *socrática*. Trata-se de conhecer-se a si próprio e criar condições para que a pessoa seja ela mesma. Assim, a educação é um fim em si mesmo e não comporta nenhuma utilidade instrumental. A educação não serve para algo exterior ao próprio ser humano (educação para o trabalho, educação para o social, educação para a terra, educação para a cidadania, etc...) – sem qualificativos nem adjetivos, a educação é trazer para fora a *humanitas* em construção no interior de nós mesmos: *ex ducere* (conduzir para fora).

Por isso, em seu processo iniciático, a educação não pode se reduzir a um cronograma, horários de aula, conteúdos escolares, “grades” curriculares, prédios encaixotadores, paredes e portas, lousa fria de palavras vazias escritas a giz ou na tela oscilante e fria de um monitor. De forma imprevisível, depende deste encontro furtivo que, no ambiente escolar, tem os conteúdos como pretexto

⁹ Cafuzo é a denominação tradicional para a miscigenação entre negros e ameríndios; caboclo é a denominação para a miscigenação entre brancos e ameríndios, porém a conotação mais antiga é a daqueles que possuem a cor vermelha assim como para o cobre (FONSECA & ROQUETE, 1848: 220); mameluco é a denominação para a miscigenação entre brancos, negros e ameríndios, mas também fazia referência aos soldados egípcios (Idem, 1848, p.651) conservando a matriz africana. Menos conhecida, a expressão mazombo se reservava, curiosamente, aos brasileiros filhos de pais europeus (Idem, 662).

(GUSDORF, 1987), mas tem muito mais probabilidade de ocorrer nas outras instâncias formativas, pois deriva da *convivência* social.

A convivência é esta outra noção ancestral que configura o processo educativo para além do escolacentrismo que caracteriza o modelo ocidental. Somente através do aspecto convivial é que as pessoas passam a se conhecer e a colaborar mutuamente no âmbito da aldeia, da comunidade, no tecido social cotidiano. Conviver significa, nesta dimensão, viver junto aos outros e partilhar a vida (suas decisões, descobertas, surpresas e angústias) na aprendizagem cotidiana dos modos de ser. Aqui se instala a possibilidade mais concreta do encontro furtivo com o iniciador, pois é através da convivência com ele ou ela é que, por meio de suas atitudes, aprendemos nossas heranças e nossas possibilidades no exercício da *criação* – paradoxalmente, nossa mais importante herança. Os modos possíveis de ser somente se aprendem no exercício da existência na convivência com os outros possíveis: a pluralidade.

Esta dupla lição da aldeia, a ancestralidade e a convivência, de maneira contraditória, é o que está na base do que se postula ensinar na temática afro-brasileira nos sistemas de ensino. Daí a problemática ser ainda maior do que aparenta. Também daí a oportunidade que se inaugura em outras frentes simbólicas e político-sociais.

Mas, na seqüência de nossos paradoxos míticos, esta “batalha” da apresentação de uma outra cosmovisão não será travada pelos heróis solares, guerreiros e dominadores, de qualquer tradição. A ela correspondem os “heróis lunares”, aqueles que, sabendo da base matril e natural-comunarista da mudança paradigmática, não se debruçarão na eliminação dos “dominadores”, nem incorrerão nos mesmos erros da dominação, do poder, e da usurpação. Talvez incorrerão em outros erros, mas, com certeza serão aqueles portadores desta outra sensibilidade afro-ameríndia herdada, descoberta e desperta no interior de si mesmo.

Não são novas as potências femininas desta base matril e natural-comunarista. Apenas para indicar alguns nomes, podemos citar:

- *Pachamama*, grande mãe quéchua ao longo de toda a cordilheira andina;
- *Nandecy*, a mãe ancestral da tradição guarani, senhora da terra, mãe das suas filhas o sol (*Coaracy*) e a lua (*Jacy*);
- *Nanã Buluku*, senhora da lama e mãe ancestral africana; na origem dahomeana é a mãe do casal gerador da humanidade, Mawu (feminino) e Lissa (masculino);

- *Lillith*, a deusa negra de tradição judaico-cristã substituída por Eva;
- ainda na tradição judaico-cristã as mulheres potentes expressas nas personalidades fortes e insubstituíveis de Sarah, Ruth, Rachel;
- *Maria*, a alma do mundo, potência crística da grande mãe e da sábia, *theotokos* – aquela que é portadora de Deus;
- *Maria Madalena*, a potência feminina crística da amante (*anima*), a que lava os pés do peregrino, aquela que sabe doar-se no amor consagrado – atualização da “prostituta sagrada” na sacerdotisa;
- A potência feminina no herói lunar por excelência na tradição cristã: o próprio *Jesus Cristo* (o ungido) – aquele que, antes da Paixão, celebra a festa, o convívio, a multiplicação do alimento sagrado: o pão e o vinho. Entre os vários elementos femininos de sua sensibilidade há as mães-ancestrais, as oliveiras do jardim, onde ele verte a lágrima-resina, azeite que consagra a vida;
- *Mari*, a deusa, senhora da terra, *amalur*, grande mãe da terra na mitologia basca de Euskal Herria, mãe das suas filhas o sol (*Eguzki*) e a lua (*Ilargi*) e que repousa deitada na cordilheira de Anboto (onde é visível o contorno de seu corpo feminino);
- *Astarte*, a mãe fenícia provedora de vida e amante, esposa de Baal, o deus cananeu, senhora dos céus cujos ritos incluíam a prostituição ritual e o matrimônio sagrado;
- *Ishtar*, a mãe-estrela babilônica sedutora e senhora dos segredos da criação, da fecundidade e do amor, esposa de Tammuz. Assim como Astarte, também incluía em seus ritos a prostituição ritual e o matrimônio sagrado (algo muito comum nas celebrações matriais);
- *Amateratsu*, a recatada e sedutora deusa-sol nipônica que se esconde na gruta ao anoitecer com receio do irmão, Susanowo (deus dos temporais), que lhe provocava, e que sai pela manhã ao ouvir a música dos sacerdotes que lhe pedem para sair;
- *Kishimo-jin*, a ogra destruidora nipônica que se converte em protetora das crianças e provê os filhos;
- *Nut*, a deusa egípcia do firmamento, mãe de Osíris, Set e Ísis; engole o sol, seu filho menor no poente, que lhe atravessa o corpo durante a noite e renasce ao amanhecer saindo pelo seu seio;
- *Parvati*, a deusa-esposa hindustani de *Shiva*, o transformador; é a senhora da música e doadora de vida;
- *Saraswati*, o rio e deusa-esposa hindustani de *Brahma*, o criador; é a senhora da linguagem e das fluências do rio;

- *Lakshmi*, a deusa-esposa hindustani de *Vishnu*, o conservador; é a senhora vegetal das flores de lótus e portadora de generosos seios, conhecida também como *Loka-mata*, a senhora do mundo;
- *Sita*, a formosa deusa-esposa do príncipe *Rama*, resgatada por ele do demônio *Ravana*;
- *Radha*, a bela pastora amante de Krishna, também na tradição hindustani;
- Durga, manifestação rigorosa de Parvati;
- Kali, manifestação de Parvati como doadora de morte com seu colar feito de crâneos;
- *Xochiquetzal*, senhora azteca das flores e dos frutos, aquela que sabe a língua dos mortos e nos dá os filhos;
- *Oxum*, senhora dos rios, da beleza e da riqueza na tradição iorubá, entre outras tantas orixás femininas.

Evidentemente, esta lista não pretende esgotar os exemplos, mas apenas indicar a multiplicidade destas potências femininas que nas várias formações culturais traduzem uma herança ancestral, uma conformação sócio-política e uma sensibilidade alternativas ao modelo branco-ocidental. Aqui caberia perguntar: se tantas são as formas ainda existentes porque limitar os nossos alunos a apenas um único modo de ser?

Mesmo o nosso Zumbi de Palmares, a despeito das loas heróicas e guerreiras de seus feitos, era na realidade um herói lunar ao defender o *quilombo*, forma organizacional comunitária que privilegiava a *aldeia* como matriz social e simbólica. O culto aos Orixás é apenas uma das expressões deste materialismo no seu diálogo com o entorno natural e a possibilidade de *sintonizar-se* com as vozes ancestrais.

Para finalizar as reflexões sobre os paradoxos que envolvem a implementação da lei, gostaria ainda de ressaltar a correspondência entre a ancestralidade e a convivência como formadores de nosso processo identitário, no caso afro-descendente.

Nesta dialética recursiva entre a ancestralidade e a convivência, precisamos passar da fase da *denúncia* para a fase do *anúncio*, diria Paulo Freire. Anunciar as alternativas como ação afirmativa frente à persistência dos preconceitos e discriminações.

Um destes exemplos que venho utilizando com frequência em meus cursos, graças à apresentação da aluna e amiga Ana Pinheiro, é a animação francesa

intitulada *Kiriku e a Feiticeira* (*Kirikou et la Sorcière*, 1998), do diretor Michel Ocelot, que passou boa parte da infância na Guiné, onde tomou contado com o mito que sustenta o roteiro da animação. Youssou N'Dour, músico senegalês, incrementou a narrativa com músicas e instrumentos tradicionais, entre eles: *balafon*, *ritti*, *cora*, *xalam*, *tokho*, o *belon* e o *sabaar*. No entanto, as músicas não aparecem no filme como um musical norteamericano ou animação enlatada dos estúdios Disney. Ao contrário, as músicas são cantadas e batucadas como no cotidiano da aldeia. Não há coreografias rebuscadas e retocadas por computação gráfica e efeitos de última geração.

A narrativa é bastante simples: um menino especial, Kiriku, nasce na aldeia e quer saber porque a feiticeira, Karabá, que engoliu todos os homens da aldeia, é má. Mas, se a narrativa parece simples, o seu desenrolar e sua preposição é, altamente, complexa. Ultrapassa em muito o maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Não se dispõe a uma batalha empedernida, a todo custo e com todos os meios, *contra* a feiticeira. Ele quer saber. O desejo (*philia*) feminino de saber (*sophia*), se soma a outros elementos femininos na constituição deste herói lunar.

Ao invés de cenários computadorizados, o traço do desenho é delicado e fino, com cores intensas, tropicais e muito vivas, contornos nítidos; os personagens são negros e apresentados como negros as mulheres exibem seus seios como no cotidiano da aldeia; sem o menor resíduo de puritanismo ou fetiche ocidental que os converta em algo obsceno, como bem lembra Eduardo Valente em sua resenha da animação. O ritmo da narrativa é mais lento do que o estressante ritmo alucinante das animações norte-americanas, mas tem outros atrativos mais profundos. “A lua anda devagar, mas atravessa o mundo”, diz um provérbio africano (COUTO, 2003: 175).

Ocelot é um diretor, por conta de sua própria formação, muito preocupado com o multiculturalismo e as alternativas ao modelo branco-ocidental. Na versão original de Kiriku, o filme é falado em francês mas as vozes dos personagens foram feitas por atores africanos. *Príncipes e Princesas* (França, 1999), sua obra seguinte, realça ainda mais esta preocupação com várias histórias de tradições diferentes e ambientadas segundo cada tradição, numa espécie de história múltipla da própria animação.

Na narrativa de Kiriku, ele conversa com sua mãe estando ainda em seu ventre e manifesta sua vontade de nascer logo. Precoce, Kiriku também quer se lavar sozinho (é amante dos segredos da terra e das águas) e é quando se pergunta sobre seu pai e todos os homens da aldeia, ao que a mãe responde

que foram todos engolidos pela feiticeira Karabá. Sua pergunta, então, mitologema de toda história é: “*por que Karabá é malvada?*”. Não se trata de “matar a feiticeira porque ela é má”, como ocorre nas fábulas maniqueístas da fábrica de estereótipos dos estúdios Disney, mas se trata de compreender as razões desta maldade e livrar a sua comunidade do sofrimento imposto pela feiticeira, numa *jornada interpretativa*, e assim também livrar a própria Karabá do sofrimento.

*Cada um descobre o seu anjo
tendo um caso com o demônio
(COUTO, 2003: 227).*

Karabá é uma bela mulher, de seios formosos, coberta com ornamentos de ouro e possui um pássaro (emblema sagrado feminino na paisagem africana) no alto de sua cabana que avista tudo o que ocorre ao redor. De péssimo humor, não gosta das mulheres da aldeia e nem de crianças; irritada com a interferência de Kiriku pretende também engoli-lo assim como fez com todos os guerreiros da aldeia.

Os meninos da aldeia riem do pequeno Kiriku sem reconhecer, de imediato, as suas virtudes, e se assustam com a presença dos guardiões de Karabá – estatuetas de madeira que tomam vida e se convertem nos mensageiros da feiticeira. O velho contador de histórias, amedrontado, previne as crianças com igual medo e insegurança enquanto o precoce Kiriku vai ao encontro da feiticeira que havia secado a fonte da aldeia. Vasculhando o canal por onde brota a água da fonte, Kiriku (sempre curioso e corajoso) descobre que a feiticeira havia colocado um monstro no interior da rocha que consumia a água antes de chegar à fonte. Por conta de seu tamanho diminuto que lhe possibilita adentrar onde as pessoas normais não conseguem entrar¹⁰, numa viagem inversa ao nascimento, o pequeno herói penetra na terra-mãe para liberar a água. Assim, libera, simbolicamente, o sangue da terra-mãe em seu fluxo vital e restabelece o próprio fluxo da vida para a aldeia, recuperando a fluidez normal das águas. Mas, como todo neófito, o pequeno Kiriku paga o preço de uma morte temporária na tarefa, se afogando como uma espécie de *mixuku*, natimorto afogado em Moçambique (COUTO, 2003: 231). Sobrevive por conta dos cuidados de uma das anciãs da aldeia, expressão da potência feminina na velha sábia. Mas, o que é a morte senão como o umbigo: “o quanto nela existe é a sua cicatriz, a

¹⁰ Trata-se de uma constelação de imagens referentes ao universo miniaturizado da estrutura mística de sensibilidade mítica. Veja-se a este respeito Durand (1997).

lembrança de uma anterior existência” (COUTO, 2003: 15). O herói lunar, duas vezes nascido, prossegue na saga em busca de sua ancestralidade.

Depois de várias peripécias, Kiriku procura pelo Grande Avô, uma espécie de *Obatalá*, que mora no alto das montanhas (no *orun*, espaço sagrado) para receber instruções sobre Karabá. Uma das cenas mais belas da história é, precisamente, quando do diálogo entre os dois, o Grande Avô e o pequeno Kiriku, em que o pequeno confessa seu medo e pede colo ao avô. Acalentado, Kiriku dorme tranqüilo no colo do Grande Avô.

É com o Grande Avô que Kiriku descobre o segredo de Karabá e a origem de sua maldade. Ela possui um *espinho* cravado em suas costas, sobre a espinha dorsal, o que lhe causa um sofrimento infundo. Mas, também por isso, Karabá nunca dá às costas a ninguém e converteu-se numa feiticeira má.

Decidido, Kiriku arma outro estratagema para retirar o espinho. Quando Karabá se distrai, Kiriku se volta para as suas costas e com os dentes retira o espinho cravado. Karabá é libertada do sofrimento que dá origem ao mal com a paixão expressa no toque da boca de Kiriku, ao extrair com os seus próprios dentes o espinho da dor. A boca, na cosmovisão africana, é parte sagrada do corpo por onde a força vital (*axé*) é liberada seja pela saliva, pelo ar da respiração, pelo beijo ou pela palavra. Agradecida, Karabá pode voltar a ser ela mesma, novamente, e Kiriku passa por uma radical transformação: converte-se num belo príncipe e os dois se beijam e se casam, numa reconciliação dos dois princípios constituintes das energias do universo: o feminino e o masculino. O pássaro e a serpente, emblemas ancestrais de todo o continente africano (FERREIRA SANTOS, 2002), se juntam na complementaridade dos opostos, sem apagar os conflitos, mas mantendo a relação dinâmica entre os pólos.

Tão logo o casal retorna à aldeia para surpresa de todos, os homens que haviam sido engolidos por Karabá também retornam à aldeia com seus tambores numa celebração alegre e esfuziante que nos lembra o nosso *Moçambique*: ao final da Congada, depois do ciclo dos embaixadores e das cantorias louvando ao Santo, os anjos negros descem do céu com seus tambores para celebrar São Benedito a contento e com alegria pois somente os anjos negros é que sabem bater tambor.

A narrativa de Kiriku nos ilustra, de maneira muito própria à cosmovisão afro-brasileira, as características do herói lunar e seus atributos de inteligência, astúcia, paixão, precocidade e rapidez (homólogos ao *Hermes* grego e ao universo

dos deuses condutores como *Ganesha* hindustani ou *Exu* iorubá), suas ligações com a serpente e os segredos da terra e das águas:

Mais e mais me assemelho ao caranguejo:
olhos fora do corpo,
vou sonhando de lado
hesitante entre duas almas:
a da água e a da terra
(COUTO, 2003: 185).

Estes elementos todos aproximam o pequeno Kiriku à constelação de imagens de um dos orixás de origem dahomeana (Dahomey, atual Benin), *Oshumaré*, orixá do arco-íris que, por vezes, leva a água ao palácio do rei Shangô nas nuvens.

Oshumaré, assim como *Nanã Buluku* (a grande mãe da lama) e *Omulu*¹¹ (o senhor das mortes, da varíola e dos cemitérios), pertencem a esta linhagem dahomeana adotada pelos iorubá, e é descendente direto de *Dan* (ou *Dangbê*), a serpente heróina de Dahomey, cuja imagem principal é o *ouroboros* (a serpente que come o próprio rabo), bem como a serpente expressa no arco-íris que nasce da terra e fecunda o mar, muito identificada com as jibóias (*Boa constrictor*). Entre os seus amuletos figuram sempre serpentes feitas de ferro ou ainda braceletes ou pulseiras de metal com a cauda e cabeça de serpente, utilizados por alguns babalorixás e iyalorixás como “segurança” (CACCIATORE, 1977: 99). Multiplicidade das cores e da natureza, *Oshumaré* possui também uma natureza andrógina: durante seis meses é, predominantemente, masculino – por vezes confundido com *Orungã* (aquele que copulou com sua mãe, Yemanjá, esposa de Aganju e que assim deu origem a vários outros orixás – é a própria imagem mitopoiética do arco-íris penetrando o mar); e durante outros seis meses é, predominantemente, feminino, na expressão da bela ninfa *Bessém*, aquela que se alimenta de peixes e vive nas matas e lagoas. Corresponde também à *Dani*, parte feminina da serpente *Dan*, nos candomblés jeje (CACCIATORE, 1977: 66, 214, 267 e 268).

Orixá limítrofe, *Oshumaré* e o pequeno Kiriku do belo filme de Michel Ocelot são seres do crepúsculo, do trânsito entre os diversos a partir da unidade maior. Deles também se poderia dizer da confissão de Mia Couto (2003: 241):

¹¹ Também conhecido como Xampanã ou Obaluaiê. Veja-se Cacciatore (1977: 265).

Eis o que eu aprendi nestes vales onde se afundam os poentes:
afinal tudo são luzes e a gente se acende é nos outros.
A vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências.

Ambos exemplificam muito bem a cosmovisão afro-brasileira que deveria perpassar as tentativas de partilha sob os auspícios da lei nº 10.639, igualmente muito bem sintetizadas por Oliveira (2003: 173-174):

A cosmovisão africana redefine as concepções filosóficas a partir de sua própria dinâmica civilizatória, de acordo com o escopo de sua forma cultural. Assim, o *universo* é pensado como um todo integrado; a *concepção de tempo* privilegia o tempo passado, o tempo dos ancestrais, e sustenta toda a noção histórica da cosmovisão africana¹²; já a *noção de pessoa* é vista de modo muito singular, cada qual possuindo seu destino e procurando aumentar a sua Força Vital, o seu axé; a *Força Vital* que é a energia mais importante dentre esses povos, insufla vitalidade ao universo africano. A *palavra*, por sua vez, é tida como um atributo do preexistente, e por isso mesmo, promotora de realizações e transformações no mundo, veículo primordial do conhecimento. A *morte*, por seu turno, não significa o fim da vida, mas parte do processo cíclico da existência que tem como referência maior os ancestrais. A morte é restituição à fonte primordial da vida, a lama que está situada no orun. A *família* é a base da organização social. Os processos de *socialização* forjam coletivamente o indivíduo, fundamentando o objetivo a ser atingido socialmente: o bem-estar da comunidade. Por fim, o *poder*, que é vivido coletivamente, tem o objetivo de promover a comunidade e garantir a ética africana.

Assim sendo, creio ter ressaltado a contradição interna imanente à lei que ora tentamos implementar nos sistemas de ensino. Isso nos exige alguns desafios adicionais. Entre eles:

- *massa crítica na produção de conhecimentos*: incentivar a maior produção possível de trabalhos, artigos, livros, dissertações e teses sobre a cosmovisão afro-brasileira, suas características, histórias; bem como incrementar a produção de ficções engajadas nesta cosmovisão, principalmente, para o público infanto-juvenil – herdeiros de nosso presente;
- *difusão*: incrementar as formas de difusão destes conhecimentos através de todas as formas possíveis nos meios de comunicação (jornal, revistas, rádio, tv, cinema, Internet); mas, sobretudo, incentivar a apropriação, produção e uso destes meios pelos próprios afro-descendentes;

¹² Aqui não existe a noção de “futuro” como nos moldes ocidentais; o que também não impede a compreensão e o desejo de mudanças e transformações a partir da tradição – sempre tendo o bem-estar da comunidade como horizonte do desejo – e da criação. Pode-se chamar de “devir”, abertura ao desconhecido, à destinação.

- *partilha de experiência*: otimizar os espaços de troca e partilha das várias experiências em congressos, simpósios, fóruns, exposições, eventos e espetáculos;
- *pacificação dos brancos*: continuar ainda com paixão e convivência a tarefa histórica afro-ameríndia de no sentido de incrementar o diálogo entre as diferentes tradições valorizando a aprendizagem recíproca e a fruição intercultural, visando à manutenção do convívio pacífico;
- *abertura ao diferente como re-encontro de si mesmo*: evitar as manobras perversas de inculcação do preconceito e da discriminação, sob as mais variadas matizes ideológicas, como forma privilegiada de autenticidade e lealdade à busca da realização comunitária e, portanto, de si mesmo.

Assim, espero ter contribuído com algumas reflexões aos dilemas da implementação da lei 10.639 sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, duramente conquistada e que, sem dúvida, sinaliza o pagamento de uma pequena parcela da enorme dívida que temos com nossos ancestrais. E, ainda que soe piegas a palavra “proibida”, só o faremos, por amor.

Dedico este artigo a Maria Silvina Pereira dos Santos,
de São Jorge dos Ilhéus, minha avó paterna,
senhora do mar e dos segredos do fogo que
tentei aprender em silêncio, ouvindo seu canto,
que eu herdei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger. *Brasil, terra de contrastes*. Rio de Janeiro: Difel, 10ª. ed., 1951.

CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CRUZ E SOUZA. *Obras Completas de Cruz e Souza* – vol. I – Poesia. Rio de Janeiro: Annuario do Brasil, 1923.

_____. *Obras Completas de Cruz e Souza* – vol. II – Prosa. Rio de Janeiro: Annuario do Brasil, 1924

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, Mircea. *O Conhecimento Sagrado de Todas as Eras*. São Paulo: Mercuryo, 1995.

FERREIRA SANTOS, Marcos. *Música & Literatura: O Sagrado Vivenciado*. In: PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (Orgs.). *Tessituras do Imaginário: Cultura & Educação*. Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000

_____. Sangoma: Um Presente Sagrado da Tradição Zulu. In: CATANI, A.M.; PORTO, M.R.S. et al. (org.) *Negro, Educação & Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.

_____. *Mitohermenêutica de la Fiesta en Ameríndia*: diálogos con la Ancestralidad. Bilbao: *Jaia eta Sozietatea, Arte eta Kulturako IV, Topaketak*, Euskal Herriko Unibertsitatea, 2003

_____. *A Sacralidade do Texto em Culturas Oraís*. *Diálogo* - revista de ensino religioso, IX, 35:14-18, agosto, 2004a

_____. *Crepusculário*: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Editora Zouk, 2004b.

_____. *Educação de Surdos & Corporeidade*: Do Silêncio ao Grito na Gesticulação Cultural. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, 21:24-38, jan-junho, 2004c

_____. *Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia*: um exercício mitohermenêutico. In: PERES, L.M.V. (org.). *Imaginário*: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora da UFPel, 39-69, 2004d.

FONSECA, José; ROQUETE, J-I. *Diccionario da Língua Portuguesa*. Feito inteiramente novo e consideravelmente aumentado. Paris/Lisboa: Livraria Aillaud et Bertrand, 1948.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MAFFESOLI, Michel. *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

MAKEBA, Miriam. *Sangoma*. New York: Imaginary Entertainment, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil*: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003

- ORTIZ, Renato. *A Morte Branca do Feiticeiro Negro*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PARRINDER, Geoffrey. *African Mythology*. London: Paul Hamlyn, 1967.
- RIBEIRO, Ronilda. *Alma Africana no Brasil*. Os Iorubas. São Paulo: Oduduwa, 1996.
- SÁEZ, Oscar Calavia. *Fantasmas Falados: Mitos e mortos no campo religioso brasileiro*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- SCHOEMAN, Stan. Eloquent beads, the semantics of a Zulu art Form. *Africa Insight*, 13 (2), 1983
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça: Le Tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SILVA, Martiniano J. *Racismo à Brasileira: Raízes Históricas*. Brasília: Thesaurus, 1987.
- TWALA, Regina. Beadwork in the Zulu cultural tradition. *African Studies*, 10 (3): 113-123, 1951.
- VALENTE, Eduardo. *Resenha de Kiriku e a Feiticeira*. Digit, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Andréia Lisboa de Sousa

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação pela FEUSP. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Fellow do Fundo Ryoichi Sasakawa. Subcoordenadora de Políticas Educacionais da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional/SECAD/MEC.

Carlos Moore Wedderburn

Etnólogo e Historiador. Doutor em Etnologia e doutor em Ciências Humanas pela Universidade de PARIS-VII (França). Especialista em Relações Raciais (África, América Latina, Caribe, Pacífico). Ex-Consultor Pessoal do Secretário Geral da União Africana (UA), Dr. Edem Kodjo (1982-1983). Chefe de Pesquisas na Escola para Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Caribe (UWI), Kingston, Jamaica.

Eliane dos Santos Cavalleiro

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. É Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

Francisca Maria do Nascimento Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Teresina – PI. Membro

titular do Conselho de Educação de Teresina – PI e professora da Faculdade Santo Agostinho. É uma das fundadoras do Movimento Negro no Estado do Piauí.

Marcos Ferreira dos Santos

Livre-docente em Cultura e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Pós-Doutorando em Hermenêutica Simbólica pela Universidade de Deusto (Bilbao) e Professor visitante da Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo.

Nelson Fernando Inocêncio da Silva

Mestre em Comunicação Social pela Universidade de Brasília – UnB. Professor do Instituto de Artes da UnB. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB. Diretor da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN.

Nilma Lino Gomes

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do Programa de Ações Afirmativas da UFMG. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN.

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

Geógrafo. Doutor em Informações Espaciais (EPUSP – BR/IRD – FR). Professor do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília – UnB. Diretor do Centro de Cartografia Aplicada em Informação Geográfica da UnB.

Sales Augusto dos Santos

Sociólogo. Doutorando em Sociologia de Universidade de Brasília - UnB. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB.

Título: Educação anti-racista Caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03

Formato fechado: 17 x 24 cm

Mancha gráfica: 11,8 x 20,4 cm c/no.

Tipologia: Agaramond 8, 9, 10, 11, 14, 16 e 24 pt

Papel: Sulfite 75g (miolo)

Cartão Supremo, 240 g (capa)



FoxPress
Formulários Contínuos e Editora Ltda

SIBS Quadra 03 Conjunto A Lote 13
Fone/Fax: (61) 3552-4432
Nucleo Bandeirante - Brasília - DF
CEP 71736-300