

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

*POR ENTRE AS TRAMAS E OS MEIOS:
AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA*

NELI GÓES RIBEIRO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Teoria e Prática Pedagógica, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ORIENTADORA: Profª. Dra. MARIA OLY PEY

27/09/95

FLORIANÓPOLIS (SC), 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*“POR ENTRE AS TRAMAS E OS MEIOS: RELAÇÕES
RACIAIS NA ESCOLA”*

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/09/95.

Profª. Dra. Maria Oly Pey (Orientadora)

Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio (Examinador)

Profª. Dra. Valmira dos Santos (Examinadora)

Profª. Msc. Ierecê Rego Beltrão (Suplente)

NELI GOÉS RIBEIRO

Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1995.

PARA OS MEUS PAIS (IN MEMORIAM)

PORQUE ME ENSINARAM A SONHAR

PARA FELIPE

A QUEM EU DESEJO FAZER SONHAR

PARA OLY

QUE OUVIU MEU SILÊNCIO

AGRADECIMENTOS

Aos que caminharam comigo por esses e outros caminhos,
às crianças da Comunidade Mont Serrat,
à Rita, Sandra e Valdeonira.

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
1. INTRODUÇÃO.....	07
2. RAÇA E RACISMO: A história de um saber. Uma possível análise das proveniências.....	08
3. RAÇA E EDUCAÇÃO: poder e saber. A reflexão sobre um dizer - história das emergências?.....	34
3.1. O discurso pedagógico.....	38
4. QUILOMBO.....	74
4.1. Sobre ser negro.....	93
4.2. Racismo.....	98
4.3. Zumbi.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

RESUMO

As reflexões que procurei realizar, neste trabalho, têm como objetivo a análise da constituição de três discursos: o que institui raça e racismo como conceitos ordenadores da sociedade moderna; o que introduz a questão do povo negro e sua educação no Brasil; e o das crianças negras escolarizadas.

Para realizá-lo, procurei reconstituir as “proveniências” da idéia de raça e racismo na história dos homens; a trajetória do pensamento dos intelectuais brasileiros sobre a formação do povo brasileiro; e, por fim, procurei captar na fala de crianças negras, a possibilidade da constituição de um novo dizer sobre a sua educação.

ABSTRACT

The reflections that i have looked for in this work have the objectives of analyzing the constitution of three discourses: - that first one which introduce the ordering conceptos of race and racism of a modern society; the second one which introduce the question of black people and their education in Brazil; the third one is about the black scholar children.

To realize it i have looked for to reconstitue all the “orogins” about the ideas of race and racism on the history of men; the thought trajectory of brazilian intellectuals about the formation of brazilian people and, at the end, to capture the speaking of black children and the possibility to establish a new constitution about education.

As coisas têm peso,
Massa, volume, tamanho,
Tempo, forma, cor,
Posição, textura, duração,
Densidade, cheiro, valor,
Consistência, profundidade,
Contorno, temperatura.
Função , aparência, preço
Destino, idade, sentido.
As coisas não têm paz.
(Gilberto Gil)

INTRODUÇÃO

“O sonho está repleto de milagres.”

(Baudelaire)

Dar sentido ao sonho é o mesmo que dar sentido à vida. É buscar no movimento das significações as possibilidades que fundamentam e completam o real.

O sonho maior dos brasileiros, descendentes de africanos, é conquistar a cidadania plena. Um dos caminhos que tem sido trilhado para isto é o rompimento do silêncio.

Romper o silêncio significa buscá-lo nos entremeios dos discursos acadêmicos e, ao mesmo tempo, explicar e fundamentar a exclusão dos negros dos espaços sociais.

Aqueles que sonharam antes de nós e fundaram Quilombos, Confrarias, Afoxés, acreditaram e apostaram na possibilidade de destruição das cadeias de preconceitos e discriminação.

Por isto sonharam. Por isto também sonhamos e abrimos mais este espaço de reflexão.

RAÇA E RACISMO : A HISTÓRIA DE UM SABER

uma possível análise das proveniências *

O lugar para onde me dirijo pode ser definido como o local do encontro e, talvez, da revelação. O encontro que desejo ver acontecer é com a possibilidade da constituição de um certo saber. Um saber que se refere às relações vividas no cotidiano das pessoas, homens, mulheres e crianças, negros e brancos, em situação de escolarização. A revelação se fará pelo desvelamento de formas, saberes e poderes cuja trama possibilitou, constituiu e caracterizou a existência de relações raciais na escola.

Para alcançar esse lugar é necessário traçar um percurso, um caminho que permita o acesso ao interior do que se pretende desvelar. Uma estrada ladrilhada não com as pedrinhas de brilhante da canção infantil mas com as muitas indagações que surgiram desde o tempo da infância e que só agora adquirem seu verdadeiro sentido e encontram eco e respostas.

Lá, naquele tempo da infância, ficaram sem respostas as perguntas que não foram enunciadas porque mesmo fazendo parte de uma situação vivida, constituíam um discurso proibido de ser dito. Ainda que as crianças negras fossem tratadas de forma diferente das brancas, tal realidade não podia ser abordada. Éramos considerados rebeldes, barulhentos, mal-educados e referiam-se a nós como os negros da Travessa.

Por que tudo isso me vem agora à memória e me entristece ? Talvez, ao final deste percurso, eu encontre a resposta, talvez não. Na verdade não busco nenhuma resposta, pois esta história está bem clara na minha emoção. As questões que me coloco e que buscarei responder são mais objetivas: O que é raça ? Existem raças ? O que é racismo ? Como se constituíram estes enunciados nos campos do conhecimento humano ? Como se relacionam raça, racismo e educação ?

* A análise da proveniência, (...) quer reencontrar a multiplicidade, a variação, a descontinuidade e a dispersão dos acontecimentos. Por isso, ela se inscreve no terreno perigoso do sacudir o aparentemente imóvel; do separar o supostamente unido; do validar o heterogêneo.

“A (...) análise da proveniência, esta portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo”. (Beltrão, 1992, p.4 .)

Essas não são indagações comuns nos debates educacionais, pois elas permanecem nos entremeios dos discursos pedagógicos, no lugar reservado ao silêncio. Preciso, então encontrá-las e caminhar com todas elas na direção de outro espaço de encontro e revelação.

Em primeiro lugar vou tentar ladrilhar os caminhos que constituem o discurso sobre a questão racial, as formações discursivas de onde provêm seus enunciados, os saberes que os atravessam e os entrelaçam.

Quando o homem indagou sobre sua origem, foram os mitos que lhe deram as primeiras respostas. Deuses, lendas, figuras mitológicas falaram de criação, natureza, paraísos e infernos, lugares e percursos para o ser e para a humanidade.

As narrativas que explicaram a origem dos homens, falam de suas semelhanças e diferenças, saberes e poderes, e este dizer tem o mesmo efeito de um discurso fundador. O discurso fundador é aquele que "*produz o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim*" (Orlandi, 1993, p. 25), e seus contornos enquadram um conhecimento satisfatório, convincente, ordenado, com destino e função definidos.

Embora se postule que os discursos sobre raça surgiram entre os "homens de ciência", nos séculos XVIII e XIX, como resultado dos debates sobre a origem da humanidade, não é impossível identificar a existência desta idéia inserida em momentos e espaços mais antigos da história dos homens. Com outra forma, outra densidade e sob outra aparência - o mito.

"O mito não nega as coisas; a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação(...). Passando da história à natureza, o mito faz uma economia; abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem

profundeza, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, cria uma clareza feliz, as coisas parecem significar sozinhas, por elas próprias” (Barthes,apud Oliven, 1993, p. 87).

Na Bíblia, o Antigo Testamento narra a história de um povo escolhido para celebrar uma aliança com Deus. O mito do povo eleito que vai sendo consolidado em repetidas alianças e promessas entre Deus , Noé e Abrão . Ao povo eleito ficava destinada a terra da promessa , o dever de estabelecer o reino de Deus sobre a terra e o direito de reinar sobre todos os outros povos .

Se alguns são escolhidos significa que outros são excluídos. A figura do outro e a noção de exclusão aparecem muito cedo na história. Os excluídos não são meus iguais. Pertencem a outro povo, outra seita, tem outra destinação. O outro é o estrangeiro.

Estrangeiro e escravo são duas figuras que aparecem também muito cedo e com muita constância na história. Nem sempre o estrangeiro é o escravo ou o serviçal,. porém o estrangeiro é sempre o outro, com outras práticas, outras crenças. Ele é aquele que chega e parte, a quem eu respeito e temo. O escravo é aquele que me serve. O que trabalha na minha vinha ou cuida do meu rebanho. Pode ser um estrangeiro ou um patricio cuja escravização é temporária. As relações que estabeleço com ambos devem ser cordiais.

Segundo a Bíblia Sagrada, a atitude que se espera do senhor para com o escravo é de solidariedade, e as relações estabelecidas com o estrangeiro devem ser de cordialidade e tolerância. O escravo que pertence à mesma tribo que seu senhor deve ser libertado no sétimo ano do cativo, e levar consigo alguns bens como retribuição pelo trabalho realizado junto ao seu senhor, e também para que possa recomeçar sua vida.

“Se um dos teus irmãos hebreus, homem ou mulher, te forem vendidos, servir-te- ão seis anos ; e no sétimo ano terás de o deixar sair de tua casa, restituindo-lhe a liberdade. E quando libertares do teu serviço esse escravo , não o despedirás com as mãos vazias, mas dar-lhe-ás presente do teu gado miúdo, do teu celeiro e do teu lugar; dar-lhe-ás uma parte dos bens que o senhor te houver favorecido “(Deut. 15- 12 : 14).

O estrangeiro é um companheiro com quem eu devo confraternizar. Ele é a invocação de um passado que pode retornar, dada a instabilidade a que os povos estão sujeitos.

“Se um estrangeiro vier residir contigo na tua terra, não o oprimirás. O estrangeiro que reside convosco será tratado como um dos vossos compatriotas e amá-lo-ás como a ti mesmo, porque fostes estrangeiros nas terras do Egito “
(Lev. 19-33).

Contudo, não há nenhuma dúvida quanto à separação entre os povos e ainda quanto à escolha que recai sobre cada um deles.

“Eu sou o Senhor, vosso Deus , que vos separei de entre os povos. (...) sede santos para Mim, porque Eu sou o Senhor, sou Santo, e separei-vos dos povos para serdes Meus” (Lev. 19-20).

Ao povo de Deus, povo eleito e santo, cuja missão era estabelecer o reino de Deus e governar todos os outros povos, era legado todo o saber e todo o poder. Neste caso, o mito do povo eleito e santo não explica, apenas constata e fundamenta-se em si próprio. Embora seja bem recebido, o estrangeiro pertence por natureza a um outro povo, não eleito, não abençoado, aquele que se caracteriza pela ausência de qualidades, pela negação.

O mito do povo eleito é completado pelo mito da maldição que condena à escravidão e ao desprezo. Tendo sido único o ato de criação, alguma explicação precisa ser encontrada, para justificar a superioridade atribuída a alguns.

Esse foi o caso de Cam, filho de Noé, condenado por ter comentado a nudez de seu pai. A transcrição do texto bíblico torna-se importante, porque é nele que a teologia católica ou protestante vai encontrar justificativa para o tráfico negreiro e para o discurso eugênico nos séculos XVI, XVII e XVIII quando : *“Mercadores e ideólogos religiosos do sistema conceberam o pecado de Cam e a sua punição como o evento fundador de uma situação imutável”*(Bosi, 1993, p. 258).

“Os filhos de Noé que saíram da arca foram Sem, Cam e Jafé ; Cam é o pai de Canaã. Estes três foram os filhos de Noé, e a partir deles se fez o povoamento de toda a terra.

Noé, o cultivador, começou a plantar a vinha. Bebendo vinho, embriagou-se e ficou nu dentro de sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez de seu pai e advertiu, fora, a seus dois irmãos. Mas Sem e Jafé tomaram o manto, puseram-no sobre os seus próprios ombros e andando de costado, cobriram a nudez de seu pai; seus rostos estavam voltados para trás e eles não viram a nudez de seu pai. Quando Noé acordou de sua embriaguez, soube o que lhe fizera seu filho mais jovem. E disse:

*“ Maldito seja Canaã !
Que ele seja, para seus irmãos,
o último dos escravos.*

Prosseguindo, disse ainda:

*Bendito seja lahwev, o Deus de Sem,
e que Canaã seja seu escravo !
Que Deus dilate a Jafé,
que ele habite nas tendas de Sem,
e que Canaã seja teu escravo !” (Gen. 9, 18, 27)*

No imaginário popular, consta uma lenda que liga a origem dos povos negros a um dos filhos de Noé.

Em seu poema *Vozes D'África*, Castro Alves retoma o tema e, em sua linguagem poética atribui à África a seguinte fala :

*“Foi depois do dilúvio... Um viandante,
Negro, sombrio, pálido, arquejante,
Descia do Arará...
E eu disse ao peregrino fulminado:
“Cam...serás meu esposo bem amado...
Serei tua Eloá ” (in Bosi, 1993, p. 260).*

Segue o poeta, descrevendo a desdita da África e de todos os seus filhos, cuja causa teria sido o fato narrado acima, ou seja, ter recebido o filho maldito de Noé como seu esposo. Também Cruz e Sousa em um de seus poemas mais expressivos, " O Emparedado ", refere-se à maldição de Cam, atribuindo esta fala aos cientistas do século XIX em relação à sua obra :

*"Tu és dos de Cam , maldito, réprobo, anatematizado !
Falas em Abstrações , em Formas, em Espiritualidades, em
Requintes, em Sonhos ! Como se tu fosses das raças de
ouro e da aurora, se viesses dos arianos, depurado por
todas as civilizações (...). Artista! pode lá isso ser se tu és da
África, tórrida e bárbara ..."*

(in Torres, 1975, p.205-206).

Houve ainda uma outra maldição, esta lançada por José aos Gabaonitas:

"Agora pois, maldito sejais; a vossa servidão não cessará jamais e continuareis a cortar a lenha e carregar água para a casa do meu Pai " (Jos. 9;23).

As maldições continham duas características marcantes, que imprimiam ao grupo amaldiçoado uma condição permanente de vida sob o jugo da subalternidade e da eternidade. Se a servidão não era uma condição de origem, passava a sê-la através da maldição que passa a atingir todas as gerações futuras. A maldição tornava a servidão natural e eterna, mitológica.

Já o Novo Testamento é portador de uma mensagem diferente. A doutrina de Jesus Cristo é toda entremeada de amor e fraternidade entre os homens que agora denominam-se irmãos. Os princípios inspirados nos ensinamentos do Nazareno enfatizam a tolerância e a caridade para com todos. A eternidade dos castigos é contestada pela possibilidade da remissão dos pecados. O perdão exterminava a idéia da maldição eterna. Os excluídos, os pobres, os pecadores são os chamados para viver a grande mensagem. A origem dos homens continua a ser única, o que vai facilitar o sentido de universalidade assumido posteriormente.

“ E de um só fez toda a geração dos homens, para habitar sobre toda a face da terra

“ (Atos dos Apóstolos 17:26).

No entanto, essa igualdade pela origem vai assumir em Paulo um outro caráter :

“Não há judeu nem grego, não há servo nem livre, não há macho nem fêmea, porque todos vós sois um em Cristo Jesus “ (Epist. aos Gálatas 3 :28).

As diferenças são evidenciadas em decorrência de algumas condições básicas: nacionalidade, sexo, posição social ou política, as quais somente serão superadas pelo que se convencionou denominar conversão , que não rompe tais diferenças, mas torna todos irmãos. Esta conversão, no entanto, não parece atingir a África que assim se expressa no poema de Castro Alves:

“Cristo! embalde morreste sobre um monte...

Teu sangue não lavou de minha fronte

A mancha original.

Ainda hoje são , por fardo adverso

Meus filhos — alimárias do universo

Eu — pasto universal”

(in. Bosi, p. 259,260).

Os mitos e dogmas bíblicos fundamentam não apenas os discursos religiosos, mas também os discursos políticos e econômicos que vão emergindo para organizar as sociedades. Emprestam textura, densidade, valor às pregações que dos púlpitos lançam sobre os homens a bênção aos fiéis ou a maldição aos infiéis. Desta forma, a glória e salvação dos conversos ou a condenação e morte dos hereges perpetuam diferenças ideológicas e culturais e, por vezes transformam-nas em diferenças biológicas inatas.

O discurso bíblico não foi o único portador do debate sobre as diferenças e semelhanças entre os homens. Também o discurso filosófico dos gregos ocupou-se desta mesma questão. Na Grécia antiga emergiam debates sobre as diferenças, seja entre os próprios gregos ou entre os gregos e os estrangeiros chamados bárbaros.

Platão em seu ideal de cidade perfeita recomendava aos atenienses que o governo deveria ser sempre legado aos filhos de uma determinada linhagem, e, prescrevia regras adequadas à procriação, cujo objetivo era impedir a mistura entre as “raças”.

“ (...) pues se producirá entre vosotros la raza de oro, la de plata, la de bronce y la de hierro. Al mezclarse la de hierro, con la de plata y la de bronce con la de oro, aparecerá una determinada diferencia, traducida en una desigualdad inarmónica que, al realizarse, traerá siempre consigo la secuela de las guerras y enemistades. He aquí la raza productora de la discordia, dondequiera que esta surja”
(Platón, 1990).

Além de recomendar a procriação entre os mais fortes e belos, como garantia para que os guardiões fossem os melhores entre os cidadãos, o filósofo alertava, ainda, para o perigo representado pela mistura de raças ao bom andamento da cidade. As diferenças a que Platão fazia referência, eram internas, ou seja, diferenças entre os próprios gregos. A idéia de raça utilizada por Platão está longe de ser a mesma que tomou forma séculos mais tarde. No entanto, sua preocupação é uma preocupação eugênica, a mesma que vai inspirar séculos depois a idéia da raça pura e superior.

Referindo-se à utilização de escravos, Platão recomendava :

“Se se quiser utilizar corretamente o trabalho servil, é preciso que os escravos sejam de certa forma pulverizados socialmente, isto é, que não sejam todos eles da mesma pátria e nem falem a mesma língua(777d). Em outros termos, é preciso que sejam estrangeiros, e recrutados num espaço geográfico amplo o suficiente para que não seja possível qualquer coerência nacional”(apud Naquet, 1989, p. 103).

Haverá alguma semelhança entre as recomendações de Platão e a ação dos escravagistas modernos, cuja prática foi a separação das famílias e a mistura de tribos e nações africanas diferentes?

Ao que tudo indica, Platão enfatizava a posição que cada um deveria ocupar na cidade, sendo que tal posição ou classe seria determinada pelo nascimento. Se alguém nascesse artesão, deveria permanecer artesão. Cada ser deve permanecer na função à que está destinado por natureza. Mas ser artesão não era o mesmo que ser escravo. O escravo era uma categoria ainda mais inferior que a do trabalhador. O artesão era um cidadão, o escravo era o não cidadão.

Mas a grande polêmica que se instala entre os gregos é sobre a origem dos escravos. Como os mitos acabam por situá-los entre os próprios gregos (hilotas, mecedianos, lacedemonianos, periecos), Platão acaba por preferir o “escravo mercadoria” ao escravo arcaico. O “escravo mercadoria” era o bárbaro tornado escravo e adquirido com dinheiro, por mecanismos de mercado; enquanto o escravo arcaico era um grego reduzido à escravidão por conquista militar. Um grego reduzido a escravo podia, no futuro, tornar-se um perigo para a cidade, pois sendo grego, poderia pensar em ser cidadão.

Aristóteles, por sua vez, formula claramente a hipótese da superioridade dos gregos sobre os outros povos. Segundo seus escritos, algumas raças são livres enquanto outras estão destinadas a serem escravas desde o berço. O bom andamento da cidade só é possível com a organização da família. A família necessita do escravo como instrumento para satisfação de suas necessidades.

A relação senhor / escravo pertence à “arte de acumular fortuna” que está vinculada à “ciência da economia doméstica”. Tal arte / ciência requer instrumentos de trabalho para sua efetivação. Estes instrumentos podem ser animados (o operário, o escravo, o servo) ou inanimados. Aristóteles é bem claro quanto à necessidade de possuir tais instrumentos.

“ O operário, no trabalho das artes, é tido como um instrumento. Assim, também, a propriedade constitui-se instrumento imprescindível à vida, a riqueza é uma

multiplicidade de instrumentos e o servo uma propriedade viva“(Aristóteles, 1966, p. 14).

A teorização de Aristóteles vai corresponder “*ao momento em que a Grécia se prepara para impor a servidão não mais aos gregos, mas aos bárbaros*”(Naquet , 1989, p.102). Segundo o autor citado, data provavelmente dos anos trinta do século IV ,” *ao final do reino de Filipe ou do início da expedição de Alexandre* “, a discussão entre os gregos sobre quem poderia ser escravo. Daí a propriedade do discurso de Aristóteles sobre “ o escravo por natureza “.

“ Existem, na espécie humana , seres tão inferiores a outros quanto o corpo é em relação à alma , ou a besta ao homem; são aqueles para os quais a utilização da força física é o melhor; que deles se consegue. Segundo os nossos princípios , esses indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão. (...) A natureza mesma parece desejar dotar de características diferentes os corpos dos homens que são livres dos que são escravos (Aristóteles, 1966, p. 16).

Quais seriam essas diferenças e a quem corresponderiam? Certamente que não aos gregos, uma vez que as discussões se faziam exatamente para livrá-los da possibilidade de serem escravos.

“ ? Te parece justo que las ciudades griegas reduzcan a la esclavitud a hombres de su raza, o no convendrá, por el contrario, habituarlas en lo posible a que demuestren consideración hacia el linaje griego, evitando así el caer bajo la esclavitud de los bárbaros ? “ (Platão, 1990, p. 752).

Outros povos, com características marcadamente diferentes dos gregos, também estariam destinados à escravidão. Por outro lado, a partir da teorização de Platão e de Aristóteles pode-se depreender que já não há mais a necessidade de se escravizar os que foram conquistados nas batalhas. A condição de escravo deixa de ser atribuída ao conquistado e passa a ser atribuída ao estrangeiro comprado no mercado de escravos, e que apresenta características físicas diferentes dos gregos . Ainda que não esteja

referindo-se explicitamente à cor da pele, e desta forma, não se possa afirmar que Aristóteles falasse dos negros, pode-se perguntar: de quem, então,, falaria Aristóteles ?

O texto de Aristóteles refere-se ao corpo, tornando possível a construção de novos saberes sobre o ser humano. Se até aquele momento se falara entre os gregos preferentemente sobre a alma , agora introduz-se uma discussão sobre o corpo. Um corpo que aparece com diferenças observáveis, supostamente indicadoras das marcas de inferioridade propícias aos trabalhos onde fosse necessária a força física.

Há aqui um estranho silêncio quanto aos povos negros. É impossível que os pensadores da Antigüidade nunca tivessem visto um negro ou ouvido falar sobre os povos negros. A evolução da Historiografia Africana tem tentado comprovar a presença de negros no Egito, a realização de expedições exploratórias de gregos e romanos ao interior da África e a possível presença de negros na Grécia e em Roma.

“Heródoto (séc. V a.C.) menciona (II , 32) os nassamões (povo que vivia ao sul do Cirene) e cita uma expedição feita por homens dessa nação aos desertos da Líbia, narrada por Etearco. (...) Após a travessia desses pantanais, chegaram a uma cidade em que todos os homens eram da mesma altura da dos raptos e de pele negra. Ao longo desta cidade corria um grande rio; ele vinha do poente e corria em direção ao sol nascente; via-se dentro crocodilos” (Giordani, 1993, p. 16) .

Se os relatos sobre as sociedades africanas estiveram ausentes durante um longo tempo da História da Humanidade, atualmente a História da África , “*vista do interior, a partir do pólo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros (...)*”(*Ki-Zerbo apud Giordani , op. cit. p. 8*), vem recuperando a participação africana como pólo “*criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios (...)*” (*M' Bow apud Giordani, op. cit. p. 8*) .

Tal recuperação significa para o povo negro a emergência de sua identidade como povo histórico, participante da história do mundo, condição que lhe fora negada . Segundo nos informa Giordani, “*Joseph Ki- Zerbo , em sua Histoire de l'Afrique Noire, lembra a*

posição radical de Hegel em seu curso sobre a filosofia da História : a África, com exceção a parte setentrional que pertence ao mundo europeu ou asiático, não constitui uma parte histórica do mundo". (op. cit. p. 7). A posição radical de Hegel é o atestado do etnocentrismo que domina o pensamento ocidental, só dando visibilidade ao negro que se encontra sob sua custódia.

Mas voltemos ao nosso percurso pela História Antiga. Segundo Comas, a mais antiga referência de discriminação contra o negro é uma inscrição realizada por ordem do faraó Sesóstris III (1887- 1849 a. C.). Tal inscrição teria sido gravada acima da segunda catarata do Nilo e diz o seguinte :

"Limite sul . Erigido no VII ano do reinado de Sesóstris III, Rei do Alto e Baixo Egito, o qual viverá através das idades. Nenhum negro atravessará este limite por água ou por terra, de navio ou com seus rebanhos, salvo se for com o propósito de comerciar ou fazer compras. Os negros que atravessarem para este fim serão tratados com hospitalidade mas proíbe-se a todo negro, em qualquer caso , descer o rio além do Heh " (Comas,1960,p. 13).

Comas considera que tal inscrição deveu-se a motivos políticos e não raciais. De qualquer forma, vale o registro histórico da interdição e do antagonismo existente entre dois povos vizinhos, cuja diferença seria a cor da pele.

Alguns apontamentos históricos, retirados da obra de Mário Giordani , ajudam a compreender o tipo de relação política ou racial que se realizava às margens do Nilo.

"Embora aparentados etnicamente aos egípcios do sul, as populações ao sul de Elefantina eram consideradas bárbaras e as relações entre egípcios e núbios eram muito semelhantes às que existem atualmente entre os europeus e não europeus" (op.cit.p. 14).

O sul de Elefantina é uma região que, de acordo com as pesquisas, parece situar-se logo após a Segunda Catarata do Nilo , em direção sul , coincidindo com o mesmo local da inscrição de Sesóstris III.

Destacamos ainda as colocações de Cheikh Anta Diop :

"Não se deve aceitar a teoria de que o elemento Negro se infiltrou no Egito em período tardio. Pelo contrário, os fatos provam que o Negro era preponderante do princípio ao fim da história egípcia, particularmente se observarmos, uma vez mais, que o mediterrânico" não é sinônimo de "branco" (apud Giordani, op. cit. p. 47)

Conforme foi registrado, os antagonismos existiram e eram semelhantes aos que existem hoje nas relações entre europeus e não europeus, podendo os mesmos serem considerados como raciais. A negação quanto a serem racistas as relações existentes acaba por transformá-las em mito, ou seja, *"abole a complexidade dos atos humanos e confere-lhe simplicidade das essências"*. A ausência do termo raça ou de explicações históricas sobre o mesmo não bastam para demonstrar a ausência da idéia ou da noção de racismo naqueles tempos.

Na verdade, se realizarmos um trabalho metuculoso, acredito que acharemos outros indícios ainda mais contundentes da existência de racismo nesse passado com "status" de começo de história humana; dogmas e mitos, outras formas de saber e poder adequadas ao imaginário dos povos que adoravam o sol, a lua, o ouro, as imagens, que temiam o trovão, os raios, a escuridão e o desconhecido. Os saberes e poderes instituídos assumiam, então, a forma de interdição ao diferente. A diferença visível entre o branco e o negro é a cor da pele.

Entre os romanos, as explicações parecem ter sido outras. Ao contrário de Platão, que reservava a poucos o direito de legislar e de cidadania, os pensadores romanos concediam a todos o direito a tudo. Epicuro considerava que os homens eram naturalmente iguais, tornando-se diferentes por suas ações. *"A natureza, única para todos os seres, não fez os homens nobres ou ignóbeis, mas sim as suas ações ou disposições de espírito."* (Epicuro, 1980, p. 20).

Cícero pensava da mesma forma, reconhecendo a existência de diferentes conhecimentos entre os povos, considerando-os, entretanto, com a mesma capacidade de aprender.

"Os homens diferem em conhecimento, mas são todos iguais na capacidade de aprender; não há nenhuma raça que, guiada pela

razão , não possa chegar à excelência” (Cícero, apud Comas, 1960, p. 13.).

Os romanos se apossaram dos territórios dominados com uma postura de relativa tolerância, pois conviviam com costumes e religiões diversas, as quais possibilitavam as trocas, enriquecendo as culturas. O que interessava aos romanos eram o poder político e militar, o respeito e a obediência ao Senado e às legiões romanas. Importante era que camponeses, pastores e artesãos continuassem produzindo e pagassem o tributo a César. No entanto, os povos conquistados tinham direito a um lugar no Senado, o qual escolhia o César e promulgava as leis.

No caldo cultural formado pelo Império Romano é que vai ocorrer o aparecimento do Cristianismo, considerado um divisor de águas na história da humanidade.

“ A cristianização do Império se faz com intensidade, e a cristianização de novas terras conquistadas , sobretudo dos reis e príncipes pagãos das tribos germânicas, se tornou o maior fator de sucesso nessa segunda fase de expansão do Império Romano, agora cristão “(D’Ambrósio , 1993, p. 105).

Com o avanço do Cristianismo que é agora religião oficial do Estado, é proclamada a necessidade de unidade espiritual entre os povos. Termina aí a tradição de tolerância religiosa dos romanos e inicia-se o tempo do “ser um em Cristo “.

Embora a essência dos ensinamentos de Jesus Cristo fossem de fraternidade, amor ao próximo e tolerância a forma que assume nesse momento é outra , e a chamada unidade espiritual acaba inspirando guerras sangrentas contra os povos ditos pagãos . Estas são guerras religiosas, não permitindo perceber nenhuma noção de inferioridade racial, nenhum preconceito ou discriminação baseados em inferioridade. O que se buscava , ao que parece, era a salvação pela conversão a uma doutrina, esta, sim, superior .

Penso que no fundo de toda essa movimentação o que existiu, na verdade, foi o mesmo desejo de dominação e a necessidade de consolidação de um povo que se considerava superior aos outros, o povo eleito. Naquele momento específico, o tema era a religião, ou melhor, a dominação se efetivaria a partir de um discurso religioso , a unidade

espiritual. Entretanto, as questões de fundo eram outras. Uma delas era esta idéia obsessiva de expansão territorial ; a outra era a necessidade de ouro, de riquezas suficientes para sustentar o aparato luxuoso das cortes e financiar os soldados e as expedições exploratórias. Superior a tudo pairava a idéia da formação de um grande império, o novo Império Ocidental, Universal .

De tudo isso, resultam saberes e poderes suficientes para gestar uma nova ordem no mundo. E é exatamente isso o que vai ocorrer já, agora, em um tempo que se conhece hoje, como a Idade Média Européia.

A reflexão sobre os pensamentos e saberes disponíveis vão constituir as bases para o nascimento da ciência moderna.

“O gênio ocidental, mescla de inúmeras culturas ao redor do Mediterrâneo, produziu, durante a Idade Média, as bases fundamentais de um modelo de pensamento que passa a se manifestar em conceitos religiosos, artísticos, sociais e científicos e, portanto políticos, econômicos e militares. Duas dessas manifestações de gênio ocidental são a aventura da conquista, abrindo novas rotas marítimas e circunavegando o globo, e o corpus de conhecimento que se estruturou no que hoje chamamos de ciência moderna” (D’Ambrósio, 1994, p. 109).

As práticas discursivas organizadas, nesse momento, encontram sua concretização nos processos de colonização e racismo dos séculos XIX e XX. A possibilidade crescente de dominar, não apenas riquezas e terras, mas populações, vai seduzir os conquistadores e consolidar a crença na superioridade européia. O discurso científico emergente vai tecer os argumentos oficiais dessa superioridade, que implica em escravização e inferioridade para os habitantes das terras conquistadas.

No século XVIII instala-se o discurso das ciências humanas. Seu propósito era romper a tradição religiosa no estudo sobre o homem. Em busca de objetividade e neutralidade, as ciências humanas nascem vinculadas às ciências naturais. Natureza e

homem, sujeito e objeto, tudo passa a ser visto de outra forma, ou seja, medido, descrito e pensado sob o ângulo da cientificidade.

Os discursos que se constituem sobre a natureza humana tornam-se minuciosos. As diferenças são destacadas e busca-se exaustivamente suas causas. Medem-se crânios, comparam-se traços físicos, costumes sociais e culturas. Naturaliza-se a diferença. Classificam-se as diversidades existentes entre os seres humanos, tendo como base os paradigmas consagrados nas ciências naturais. Comparam-se seres humanos com espécies animais;

“Baseando-se em critérios anatômicos, como a cor da pele, a forma e capacidade do crânio, é possível estabelecer que o gênero humano compreende muitas espécies separadas e provavelmente muito diferentes “ (Le Bon, apud Schwarcz, 1994,p. 63).

Duas correntes de estudiosos destacam-se nas análises sobre a natureza humana. Os evolucionistas sociais e os darwinistas sociais. Os evolucionistas pensaram os seres humanos como hierarquicamente desiguais, passíveis de desenvolvimento e de igualdade, enquanto os darwinistas consideravam que os seres humanos estavam naturalmente e definitivamente divididos em raças diferentes. Os desiguais podem, pela evolução, alcançar um patamar civilizado. Os diferentes eram possuidores de uma diferença natural e imutável. Define-se, assim, o discurso científico sobre as raças.

“O saber sobre as raças, implicou, por sua vez, um ideal político, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social - a eugenia -, cuja meta era intervir na reprodução das populações”(Schwarcz, 1994, p. 60) .

O destaque que se pode fazer é que o discurso da inferioridade ou das diferenças ecoava com antigas formações discursivas latentes no pensamento coletivo europeu. Tais ideias existiam vinculadas às antigas ideias de superioridade entre as diversas linhagens ou famílias mais tradicionais da aristocracia romana e grega e mesmo entre os povos que originalmente habitavam o continente europeu. Provavelmente a mesma ideia de

superioridade que os gregos alimentavam em relação aos bárbaros, ou, quem sabe, uma idéia de superioridade baseada no contato direto com os deuses.

O mistério que envolvia o Continente Africano, conhecido na Europa apenas através de relatos dos viajantes, contribuiu para criar no imaginário do europeu uma imagem negativa de seus habitantes. Os relatos de alguns viajantes descreviam a África como um território escuro e sombrio e seus habitantes como seres disformes, infernais e entregues a práticas selvagens. Mesmo depois que tais relatos foram substituídos por outros mais reais, as imagens negativas permaneceram no imaginário popular.

Ao mesmo tempo, fazia-se necessário o discurso justificatório da escravidão como garantia do trabalho compulsório necessário ao projeto colonizador.

Gomes, analisando o discurso europeu Seiscentista, destacou o tipo de argumentação utilizado à época para justificar o tráfico e a escravização dos africanos;

" Este comércio parece desumano aos que não sabem que esses pobres homens são idólatras, ou maometanos, e que os Mercadores Cristãos, ao comprá-los de seus inimigos, tiram-nos de uma cruel escravidão, e fazem com que eles encontrem nas ilhas onde são levados, não somente uma servidão mais doce, mas mesmo o conhecimento do verdadeiro Deus, e a trilha da salvação pelas instruções que lhes dão os Padres e Religiosos que se encarregam de fazer deles Cristãos, e pode-se crer, que sem essas considerações, não se permitiria tal comércio" (Savary apud Gomes, 1994, p. 27).

Em outro trecho, Gomes destaca a maneira depreciativa que um jesuíta usa para referir-se aos seus escravos, ratificando a idéia de uma escravidão benéfica e caridosa: "*São estúpidos, pesados, malcheirosos e feios, mas não há nada que a caridade de Jesus não torna amável*" (*ibidem*. p. 27).

Também o discurso literário Seiscentista encontra-se pontuado por referências negativas sobre os negros, demonstrando a emergência de uma postura racista no pensamento intelectual do europeu.

“ Em 1525, Gil Vicente, na Tragicomédia da fraga d’amor , atribuía a um personagem negro a expressão de um grande desejo: tornar-se branco. Mas a concessão por Júpiter não o satisfaz, pois constata que continua falando como negro (fala guiné) (...) Em Othelo (1603-4), por outro lado , Iago adverte o pai de Desdêmona de que o sexo inter-racial é imundo e antinatural, e é através de metáforas com animais que enceta sua peroração difamatória contra o mouro “ (Gomes, 1994, p. 28).¹

Toda essa formação discursiva não se tornaria efetiva sem condições e possibilidades para a sua existência. Uma sociedade que se organiza para conquistar e dominar, baseada não apenas em guerras, mas sobretudo, em idéias de superioridade, necessita de um discurso legitimador. Acredito que o pensamento europeu convivia nesse momento com o elemento complicador a que nos remete Chauí em sua fala sobre Ética e Política, traduzindo-se no elo que transita entre liberdade e igualdade.

Se a igualdade entre os seres humanos se concretiza na liberdade, a ausência de liberdade provoca o desequilíbrio das relações, instalando um estado de violência, pela qual o ser humano é tratado, então, como coisa, desprovido de sua humanidade. A não ser que já se tenha decretado a sua desumanidade ou, ainda que já se tenha provado que entre os humanos existem alguns que não são tão humanos .

Dessa forma, a noção de raça e a prática do racismo são provenientes das reflexões, investigações e discussões filosóficas, éticas, políticas e científicas sobre a

¹ A título de ilustração transcrevo o texto do poeta português e do dramaturgo inglês como encontram-se na obra de Gomes. Gil Vicente retrata assim o raciocínio do negro frente a seu problema;

Se eu falo namorado

o mulher que branca é

ela me dirá ; vai-te, vai-te!

Tu és homem ou diabo?

O texto de Shakespere diz o seguinte:

Com mil diabos,

senhor, fostes roubado; por vergonha ,ide vestir a toga;

arrebitado tendes o coração; metade da alma já vos foi alienada.

Agora mesmo, neste momento, um velho bode negro está cobrindo vossa ovelha branca.

...quereis que vossa filha seja coberta por um cavalo berbere e que vossos netos relinchem atrás de vós?

Quereis ter corcéis como primos e ginetes como parentes?

natureza humana e sua organização social. O saber sobre o homem, seu corpo, suas necessidades, seus desejos, suas emoções, sua constituição física, torna possível a passagem de um racismo do tipo dogmático, confuso e difuso, para um racismo oficial, científico. O aparecimento das ciências modernas, tanto das ciências ditas naturais como das ciências humanas, oferece tais condições de possibilidade.

Gomes destaca a síntese de Hoffman sobre o assunto :

“ A partir do momento em que a diferença de pigmentação entre brancos e negros é percebida como fundamental, como pertencente a ordem das essências e não das aparências , a tentação de utilizar julgamentos de valor e de estabelecer uma hierarquia racial é quase irresistível (...) Voltaire não hesitou em fazê-lo. Se se tornara impossível justificar a escravidão através da religião, uma “ inferioridade racial “ deduzida abusivamente de observações anatômicas resolveria a questão ainda melhor. E certamente tal curiosidade científica não era desinteressada: a pigmentação dos povos amarelos com os quais não se traficava, não interessava a ninguém. A partir do século XVIII , é a pigmentação dos negros que se estuda. Os sábios do século XIX, a serviço da ideologia colonialista, curvar-se-ão de preferência sobre as medidas cranianas , das quais os teóricos de nossa época tirarão as conclusões que conhecemos. No século XVIII veremos o desenvolvimento do tráfico e do racismo seu álibi “ (Hoffman, apud Gomes , op. cit. p. 30).

O momento de perceber as diferenças coincide com o período das conquistas ultramarinas, e no qual a empresa escravagista é mais necessária para o projeto colonialista. Qual a necessidade prática dos europeus naquele momento? Mão-de- obra compulsória para o desbravamento e exploração das terras descobertas. Como justificar a

utilização desta mão-de-obra ? Reduzindo-a ao estado de desumanidade, de inferioridade natural ou naturalizada.

Os discursos sobre os povos habitantes das novas terras, o novo mundo, falam de sua primitividade. Os selvagens primitivos organizam-se de forma diversa à dos brancos e são classificados pelos viajantes como gente não policiada, “*selvagens sem fé, sem lei, sem rei*”(Clastres, 1982, p. 106) .

Ora, a sociedade ocidental civilizada estava sendo constituída nos moldes disciplinares que conhecemos.

“As sociedades modernas são sociedades disciplinares (e nesse sentido é que ainda somos modernos) porque é o diagrama de poder disciplinar (**diagrama panóptico**) que, de dentro delas , a partir dos séculos XVII e XVIII as vai constituindo como tal. E é esse mesmo diagrama de poder disciplinar que, a partir da mesma época, vai tomando o indivíduo como alvo e sujeito de um poder e instrumento e objeto de um saber “(Beltrão, 1993, p. 27)

Seus pressupostos básicos são exatamente aqueles que faltam às sociedades ditas primitivas: a fé, o rei, a lei. Na verdade, estudos posteriores vão dizer que as sociedades ditas primitivas possuíam a fé, a lei e o rei, apenas com uma lógica diversa à dos europeus. O ponto de vista etnocêntrico do europeu não concebia tal fato, até porque tais povos eram proprietários das terras, e respeitá-los significava não tomar posses dessas terras, não passar a ser dono dos tesouros e nem dispor dos seus habitantes como força de trabalho.

Diante dos acontecimentos, o que restava era estudar as diferenças, hierarquizá-las, classificá-las em inferiores e superiores, em civilizadas e primitivas, em boas e más. Era preciso construir um novo modo de ver o mundo, um novo olhar sobre o homem.

“Um novo modo de ver (novas máquinas produzindo novos quadros) e um novo modo de enunciar (novas discursividades

produzindo novas ciências) vão constituindo os saberes sobre o homem que tomam o corpo como alvo-objeto e desdobram, constróem, fabricam, a partir desse corpo e para ele, uma “alma”, uma ‘interioridade’. São esses saberes que dão origem às ciências humanas” (ibid, p. 27).

Do bom selvagem de Rousseau às raças degeneradas, incivilizáveis, não perfectíveis de Gobineau, Renan e Taine, transitam as noções de perfectibilidade, degeneração, miscigenação, seleção natural, civilização , progresso, e tantas outras que comporiam, ao final de tudo, o discurso sobre as raças e o racismo dos nossos dias.

Raça e racismo transformam-se em “formações discursivas” que vão, sobretudo, servir de fundamento ao modelo colonialista e, posteriormente, às práticas racistas que são disseminadas por todo o corpo social moderno. O saber sobre as raças vai implicar na releitura da história dos povos, tendo agora no centro a noção de “diferença” numa concepção determinista. Enquanto a noção de desigualdade implicava na “*continuidade da concepção humanista de uma unidade humana indivisível*”, a noção de diferença sugeriria a *existência de espécies humanas ontologicamente diversas e que não compartilhariam uma linha única de desenvolvimento*” (Schwarcz, 1994. p. 63).

É importante que se diga que tanto a noção de raça quanto a idéia de uma ciência sobre o homem, inspirada nos moldes da ciência natural, foram contestadas desde os tempos do seu surgimento como o são ainda, nos dias de hoje. O avanço nos estudos da biociência tem permitido aos pesquisadores da área argumentar que o conceito biológico de raça é relativo, e que as noções de herança biológica pelo sangue e sobre hereditariedade que são utilizadas pela eugenia, são errôneas; ou seja, não é possível a produção de uma raça pura, da mesma forma que o chamado cruzamento de espécies não produz populações degeneradas e decaídas.

Contudo, as práticas racistas sobrevivem e inspiram ainda discursos que buscam seu aprimoramento. São discursos sobre lingüística, psicologia, leis e normas cuja intenção

é acentuar as diferenças e fundamentar as inferioridades. Embora a argumentação utilizada para sustentar a idéia de raça e a prática do racismo vem demonstrando sua fragilidade estas continuam sendo ressuscitadas, sempre que se pretende excluir, discriminar, exterminar seres humanos.

A noção de raça é complexa e ambígua. A raça não existe verdadeiramente como algo real que possa ser comprovado cientificamente pelos atributos físicos culturais e sociais que a fundamentaram até agora. Nenhum destes elementos pode ser apontado como fenômeno biológico e natural e determinante da natureza dos seres humanos. A idéia de raça surgiu da tentativa de uma explicação lógica sobre os grupos humanos, e acabou sendo transformada num fato social concreto por sistemas políticos e jurídicos, que se instalavam inspirados por desejos de dominação e poder.

É dessa forma que o racismo pôde resistir ao colonialismo inicial e transformar-se num racismo de Estado, ou seja, o racismo que vai ser exercido pelo Estado contra a sua própria população. Neste caso, vamos encontrar o racismo como elemento do "bio-poder".

O "bio-poder" é um conceito trabalhado por Foucault em sua teorização explicativa da sociedade. Ao poder disciplinador que se exerce sobre o corpo individual, o autor acrescenta o bio-poder como um poder que se exerce sobre a massa, a população, a espécie. Para explicar o surgimento desta nova forma de poder, Foucault esclarece :

" Assim, após uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se concretiza sob o modo da individualização, teremos uma segunda tomada de poder que, agora, não é individualizante mas massificante, que não ocorre na direção do homem corpo, porém do homem espécie. Após a anatomia política do corpo humano que se desenvolve ao longo do século XVIII, se vê aparecer, ao final desse mesmo século, algo que já não é uma anatomia política do corpo humano mas o que se chama uma bio-política da espécie humana " (1992, p . 3)

Com essa noção de poder, Foucault introduz um elemento novo para estudar o racismo. Sua argumentação parte de seu desejo de explicar a existência da guerra das raças como " trama inteligível dos processos históricos " e como a questão da raça vai ser recuperada no interior do princípio de universalidade nacional pelo racismo de estado. Numa sociedade onde se instala o bio-poder como o poder positivo de preservar a vida, o racismo é introduzido como a " restituição do direito de matar ". " A raça, o racismo é a condição de aceitabilidade do direito de matar em uma sociedade de normalização " (ibid, 1992, p. 10)

O modelo apresentado por Foucault é de uma sociedade de normalização, onde se cruzam normas disciplinares e normas de regulação. A norma disciplinar é a que se exerce sobre o corpo individual, tornando-o dócil, obediente, cordato, trabalhador, enfim, disciplinado. A norma de regulação vai atuar diretamente sobre a população, sobre o homem não enquanto indivíduo isolado, mas enquanto espécie preservada ou eliminada.

Uma sociedade de normalização é baseada no aparecimento do bio-poder como um poder positivo. Um poder que, ao contrário do poder do soberano que incidia sobre a morte, vai incidir sobre a vida. A positividade do bio-poder é exatamente fazer viver. Este bio-poder é constituído por saberes sobre a população: demografia, natalidade, controle de doenças, condutas de higiene, práticas sexuais, tudo com o objetivo de preservar a vida, torná-la mais longa e melhor. No entanto, no seio mesmo das populações são produzidas anomalias; surgem os desajustados, os degenerados, os que, por sua conduta desregulada, denunciam uma possível fragilidade no sistema que se pensa puro, e se deseja forte e normal. A estes é preciso deixar morrer, fazendo falta o racismo que restitui o direito de matar.

O racismo é apresentado pois, não apenas no sentido de antagonismos entre uma população e outra, mas como um elemento do bio-poder, que é utilizado dentro de um mesmo corpo social, onde se instalou um discurso sobre a existência de uma raça superior e uma sub-raça. Um racismo que uma sociedade exerce sobre ela mesma, contra seus

próprios elementos, num projeto de purificação e normalização social. Tudo podendo, no fundo, ser a redução da luta das raças a um discurso biológico de luta pela vida.

Nesse caso, o racismo exerce duas funções dentro de uma sociedade de normalização. A primeira seria a de fragmentar, produzir cortes no contínuo biológico a que é dirigido o bio-poder produzindo hierarquia de raças, a distinção de raças. Uma segunda função essencial, complementar seria a de deixar morrer.

“ Ele (o racismo) vai permitir ao poder tratar a uma população como uma mescla de raças, – ou mais exatamente – tratar a espécie, subdividir a espécie que tomou a seu encargo, em subgrupos, que são precisamente as raças; essa é a primeira função do racismo. (...) O racismo terá uma segunda função : a de permitir o estabelecimento de uma relação positiva do seguinte tipo: quanto mais mates, ou quanto mais deixes morrer, mais por isso mesmo viverás” (ibidem, p. 10).

A estratégia do bio-poder, do poder biológico, que emana do discurso e dos saberes sobre a população (discurso médico, pedagógico, psiquiátrico, psicológico), decide o que deve morrer e o que deve viver em termos de seres, comportamentos, saberes, classificando-os em normal ou degenerado, útil ou perigoso, primitivo ou evoluído. Convém esclarecer o que Foucault entende por matar;

“ Que fique bem claro que quando falo de ‘ matar ‘ não penso simplesmente no assassinato direto, mas penso em tudo o que pode ser também morte indireta : o fato de expor a morte ou de multiplicar para alguns o risco de morte, ou mais simplesmente a morte política, a expulsão “(Foucault, 1992, p. 265).

Poder-se-ia acrescentar que o silenciamento, a marginalização, a discriminação, o desprezo, enfim, todas as formas de exclusão a que são submetidas parcelas de uma população constituem as formas de morte a que se refere o autor.

Desse ponto de vista, pode-se considerar o racismo não como um sentimento superficial, como algo que possa ser analisado ou descartado por um discurso, que apenas negue a existência das raças ou a incoerência do racismo numa sociedade avançada; mas considerar que raça e racismo são elementos arraigados em nosso comportamento, porque fazem parte de tecnologias de poder utilizadas na sustentação da sociedade normalizadora em que vivemos.

Embora o mundo científico venha tentando, em tempos mais recentes, rebelar-se contra as formas legais de racismo, negando validade às explicações puramente físicas dos fenômenos sócio-culturais, sua refutação não tem encontrado eco. Pelo contrário, nos últimos anos tem havido um recrudescimento das práticas racistas no mundo inteiro. Ou seja, não basta negar a existência de raças para que esta noção seja apagada dos processos inconscientes dos homens. Também não basta que a noção de raça seja substituída pela noção de diferença. Neste caso, a noção de diferença pode tornar-se tão ambígua quanto a noção de raça. A diferença pode ser transformada em inferioridade numa sociedade de normalização onde todos devem seguir os mesmos padrões de evolução e universalização. Mesmo que os adeptos da noção de diferença tentem romper com o imperativo de naturalidade física existente na noção de raça, os riscos persistem, pois se prossegue tratando de uma especificidade natural dos grupos humanos.

No Brasil, divulga-se a existência de uma democracia racial, ou seja, afirma-se que entre a população brasileira não existem antagonismos raciais, entretanto, nossa história prova o contrário.

E aqui eu parto em busca de um outro caminho que me leve até a constituição de outros saberes e que possam me conduzir a um certo dizer sobre educação e escola; e como tudo isso de que se tentou falar até agora se entremeia e coexiste no que denominamos discurso pedagógico.

“(...)o motivo que me impulsionou (...) foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única

espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação : não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação de saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não , de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece ? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente de que se vê , é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm de permanecer nos bastidores ; e que no máximo fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento ? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe ? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior , fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la , e quando pretende demonstra-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho “ (Foucault, 1990, p.13).

3. RAÇA E EDUCAÇÃO : PODER E SABER

A reflexão sobre um dizer – história das emergências ?

O que me proponho neste capítulo é significar o silêncio. Dar sentido ao silêncio que se instalou nos discursos educacionais sobre a questão racial. Falar sobre o racismo praticado nas instituições escolares contra a criança negra.

Minha pretensão não será produzir um discurso sobre a educação do negro, pois entendo que tal discurso já possui existência. O que desejo é refletir sobre ele e as condições de possibilidade de sua existência. Entendo que a reflexão sobre o discurso pedagógico atual apontará os entremeios que constituem a possibilidade de um dizer sobre raça e educação, e como esses conceitos se entrecruzam e produzem um outro saber.

O silêncio é um desses entremeios. Não o silêncio pensado apenas como ausência, como um não dizer, mas um silêncio que se faz fundador porque ele mesmo produz o sentido do não dito. O silêncio que diz... “O silêncio não é o vazio, o sem sentido: ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa “ (Orlandi, 1992, p. 70).

Dessa forma, entende-se o silêncio sobre a questão racial no discurso pedagógico como a tentativa de negar e excluir o negro do seio mesmo da sociedade. O silêncio produzido abrange o discurso sobre o negro e o discurso do negro. Refere-se ao negro no passado, negando sua participação na história, na delimitação de seus percursos e dos entremeios todos que constituem sua subjetividade. Busca-se no modelo de nação, que se desenha do território brasileiro, embranquecer o negro. É preciso, dizem os discursos dos intelectuais brasileiros do final do século passado, apagar a mancha negra da escravidão. Apagar, negar sua existência, transformá-la em necessidade ultrapassada pela própria história.

(...) A história das emergências envolve não as marcas, mas as próprias lutas, a sua irrupção, o local de onde, inesperadamente, elas surgem, mas sempre numa desigualdade de forças e de lugares, isto é, nem os adversários estão em igualdade de afrontamento nem pertencem ao mesmo espaço.
 “A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças, (...) e, em certo sentido, a peça representada nesse teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados” (Beltrão, p.4 e 5).

Mas sobreviveram os negros e permaneceu o discurso de inferioridade que os ornara escravos, coisas, propriedades. Como torná-los agora cidadãos da República? De uma República inspirada em padrões de organização política, intelectual e religiosa europeia, cujo idealtipo é o branco. Produzem-se, então, mecanismos que destruam os negros, que massacrem e mascarem sua identidade étnica, sua religião, seu fazer, seu dizer.

A população de negros no Brasil, na época da Abolição era considerável. A sua história de luta pela liberdade e as experiências nos Quilombos ou nos movimentos de resistência deixavam claro o seu poder de organização política. Desta forma, explica-se o terror que se apoderou das forças republicanas ante a possibilidade de que a população negra se contrapusesse de maneira efetiva à sua autoridade.

Testemunho significativo deste fato é dado por Chalhoub no livro "Visões da Liberdade". Referindo-se à cidade do Rio de Janeiro, denominada por ele de "cidade negra", devido ao número de negros ali localizados, o autor citado diz o seguinte:

" Os escravos, libertos e negros livres e pobres do Rio instituíram uma cidade própria, arredia e alternativa, possuidora de suas próprias racionalidades e movimentos, e cujo significado fundamental, independente ou não das intenções dos sujeitos históricos, foi fazer desmanchar a instituição da escravidão na Corte. Foi tal cidade, portadora da memória histórica da busca da liberdade, que despertou a fúria demolidora das primeiras administrações republicanas: ao procurar mudar o sentido do desenvolvimento da cidade - perseguindo capoeiras, demolindo cortiços, modificando traçados urbanos - os republicanos tentavam, na realidade desmontar cenários, solapar significados penosamente forjados na longa luta da cidade negra contra a escravidão" (Chalhoub, 1990, p. 28).

No primeiro momento foi essa fúria demolidora que se encarregou de realizar a negação e a exclusão do negro do cenário nacional. Tal fúria correspondia a um discurso

médico higienista e purificador ; a um discurso religioso que condenava os rituais afro-brasileiros como práticas de bruxaria ; a um discurso literário que apresentava o negro como personagem dócil, indolente ou grosseiro.

Em um estágio posterior, outros mecanismos são acionados para produzir a exclusão dos negros. Segundo Clovis Moura, nesse estágio, o que se produz é um refinamento nas estratégias de barragem social, que acabam por colocar o negro em situações de conflito, ansiedade e negação de sua própria identidade étnica. É importante destacar sua fala, quando diz :

“Com o princípio de que todos são iguais perante a Lei os mecanismos de barragem étnica se refinaram, sofisticaram-se e ficaram invisíveis, tem-se a impressão de que o seu achatamento social, econômico e cultural é uma decorrência das suas próprias insuficiências individuais ou grupais. Essa deformação da sua personalidade que é uma consequência do comportamento patológico das elites racistas termina segregando-o em um gueto invisível. Todos esses elementos fizeram da sociedade brasileira, no nível das relações raciais, especialmente entre negros e brancos, uma sociedade neurótica e reprodutora de uma de uma paranóia social, quer entre os brancos, quer entre os negros”(Moura, 1994, p. 153).

Instalam-se, daí, formações discursivas que legitimam tal estado de coisas. O próprio discurso da democracia racial é um discurso racista, que tenta negar a existência de uma profunda discriminação contra o negro brasileiro. Não é possível a existência de uma democracia racial numa sociedade que nega a um dos segmentos étnicos que a compõe, o direito de conhecer sua ancestralidade, sua religião, sua cultura, sua história.

No seio mesmo dessas formações discursivas instala-se o silêncio do discurso pedagógico sobre o negro. No entanto, para significar, explicitar e fazer falar este silêncio produz-se um novo dizer. Um dizer que se faz saber e institui poder no movimento mesmo da constituição de novos silêncios e de outros sentidos.

Ora, se o poder constituído pelo discurso da igualdade produz, no discurso pedagógico, o silêncio sobre o negro, como produzir outro dizer, partindo-se daí mesmo? Há um novo discurso de poder? Foucault nos fornece as pistas:

“ A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais periféricos e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurado na existência primeira de um ponto central, num ponto único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis. Onipresença do poder, não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, (...) em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; (...) porque provem de todos os lugares. (...) o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa situação determinada” (Foucault, 1984 p. 88-89).

A citação se alonga, dando possibilidade à apreensão daquilo que se pretende, quando se diz que o silêncio sobre o negro produziu um novo dizer, e que se refere ao negro e à educação, às relações raciais que se estabelecem nos espaços pedagógicos da sala de aula, da escola, do livro didático, dos currículos escolares. Este dizer ganha concretude no momento que os Movimentos Negros começam a manifestar e dar sentido ao seu próprio silêncio. Silêncio que se assume como forma de resistência, como luta contra um poder instituído, e que por isso se traduz ele mesmo como uma forma de poder. A emergência deste dizer, que se considera aqui como “ a entrada em cena das forças em luta”, provem de um poder e produz um saber. É ainda Foucault que vem em meu auxílio desvendando as relações entre saber e poder:

“... existe(...) uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder, exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza, (...) . O exercício do poder cria perpetuamente saber e , inversamente, o saber acarreta os efeitos do poder. (...) Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (Foucault, 1989, p.142).

Dessa forma, pode-se entender que é do interior mesmo do silêncio sobre o negro que emerge um dizer constituído de poder e saber. Um dizer sobre o negro e a educação , as relações raciais que se produzem no interior das relações pedagógicas e que são ambas relações de poder : “ estas são efeito das desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas relações pedagógicas (e raciais) e, ao mesmo tempo, as condições de existência dessas desigualdades e desequilíbrios ”(Beltrão, 1992, p.39).

O silêncio, o não dizer sobre o negro expressam a desigualdade e o desequilíbrio e dão sentido ao discurso que se produz no interior do Movimento Negro e pelo próprio negro na busca de sua completude, de sua constituição como sujeito .

Por outro lado, a emergência desse saber que se considera, como já dito anteriormente, “ entrada em cena das forças em luta “ é um saber que fragmenta e corta, que desvela a falsidade do discurso da igualdade de oportunidades educacionais para todos, que revela o tipo de discriminação e preconceito existentes nos discursos e nas práticas pedagógicas, nos currículos e estatísticas escolares, nas análises sobre o fracasso escolar. Como se expressa concretamente este discurso que tentamos desvelar? Quais são as suas características fundamentais e onde se expressa o silêncio sobre o negro?

3.1.O discurso pedagógico

Muitos são os olhares dirigidos à escola. Variados são os discursos produzidos sobre ela, negando ou afirmando sua importância, exaltando seus benefícios ou apontando

prejuízos por ela causados, principalmente aos alunos pertencentes às camadas populares. Afirma-se que uma das funções da escola é produzir saber. Mas afirma-se também que ela produz ignorância e exclusão.

Um dos dizeres mais importantes sobre a escola afirma ser ela uma instituição a serviço do Estado e encarregada de perpetuar as relações sociais por ele determinadas. Afirma-se, então, que a escola produz e reproduz as relações existentes na sociedade. Esta característica de produtora e reprodutora da ordem social transforma a escola em uma das instâncias onde se produzem as condições que permitem a reprodução dos grupos sociais, tal como eles aparecem na sociedade, ao mesmo tempo em que ela tem participação na produção e transformação destes grupos.

Tomando para si a responsabilidade da escola, o Estado se fortalece porque assume o controle da “moralização” e “domesticação” do pensamento popular e acredita com isto garantir a conservação da ordem por ele concebida. A escola assume como função principal o papel de formar o cidadão.

No entanto, essa tarefa de formar cidadão não pode ser atribuída apenas à escola. O cidadão se forma ou se constitui também em outras instâncias sociais, como a família, o trabalho, a rua ou organizações informais da sociedade. Todas as esferas sociais contribuem de alguma maneira, ensinando formas variadas de cidadania mesmo em uma sociedade como a nossa que, pelo seu cotidiano, possibilita ao poeta afirmar – “ninguém é cidadão”.

Ainda assim, a escola pelos discursos que inspira, pelas práticas e relações que estabelece em seu interior, pelos rituais que cria e alimenta, atribui a si própria a função de socializar e formar o cidadão através da transmissão de certos conhecimentos, competências, crenças, valores e hábitos. No interior da escola, são praticados rituais que pretendem transformar os indivíduos em cidadãos obedientes, disciplinados, ordeiros, trabalhadores, talvez sábios, sempre cientes do lugar que deverão ocupar na sociedade.

Um dos discursos sobre a escola atribui-lhe a função de formar os cidadãos para o exercício de “ atividades diretivas”, entendidas estas atividades como o exercício direto da direção da sociedade ou com a capacidade de bem eleger seus dirigentes. Para alcançar tal objetivo, a escola teria como tarefa principal formar o cidadão crítico, participativo, autônomo e consciente.

Ao longo de sua história e trajetória, a escola tem caminhado por muitos caminhos e assumido variadas funções. Sua relação com a expansão da escrita, por exemplo, é fundamental para entendermos as conseqüências de sua ação enquanto um poder disciplinador de corpos e mentes.

Não foi a escola que produziu a alfabetização. Ao contrário, foi a alfabetização popular que provocou a necessidade de escolarização. Estudos recentes de pesquisadores da alfabetização, como Gumperz (A construção social da alfabetização, 1991) e Graff (Os abirintos da alfabetização, 1994), vêm demonstrando que o avanço da alfabetização encontra-se desvinculado dos processos de escolarização e industrialização. Estes pesquisadores chegam a atribuir à escola uma influência negativa na qualidade da leitura e da escrita, que introduz com seus sistemas de alfabetização. Também Frago acentua que é a escola quem cria o analfabeto funcional e cultural, quando adota modelos educacionais pautados em um viés “ masculino, branco, acadêmico e ocidental-eurocêntrico” (Frago, 1993, p. 113).

Utilizando em suas análises o resultados das pesquisas de Soltow e Stevens sobre o desenvolvimento da escolarização, Gumperz salienta que ;

“Eles demonstraram como a escolarização era considerada, tanto na Europa quanto na América, como um meio de trazer a alfabetização para o controle de sistemas públicos e organizados e como a transformação da alfabetização em uma habilidade com base na escola mudou para sempre o relacionamento da maioria da população com

seus próprios talentos para o aprendizado e alfabetização” (Gumperz, 1993, p. 39)

Mesmo assim, persiste no imaginário social que a expansão da escrita encontra-se vinculada à expansão da escola, quando o que se pode concluir da citação é que a escolarização provocou rupturas na maneira de aprender, nas formas de transmissão de saber existentes nas camadas populares e nas funções originais da leitura e da escrita. Além de produzir divisões na população, passou a classificá-la e diferenciá-la entre cidadãos respeitáveis, moralizados, ou analfabetos e ignorantes e incapazes, se não conseguiam se alfabetizar de acordo com o modelo escolar.

Não há como, nos dias atuais de desmonte e desconstrução das teorias pedagógicas e educacionais, tentar atribuir à escola um papel de neutralidade. Cada vez mais percebe-se que a escola esteve sempre ao longo de sua história ligada a um projeto de sociedade, assumindo o perfil que esta lhe traça. Embora as teorias ou pedagogias radicais vêm tentando recuperar a função escolar, cada vez mais é no seu interior que são elaboradas relações e práticas de exclusão , de produção de ignorância e analfabetismos.

Uma percepção esclarecedora sobre esse fenômeno de produção da escola, , enquanto modelo de produção de sociedade, pode ser observado na forma como foi se produzindo a escola na sociedade brasileira.

A sociedade brasileira teve sua formação determinada por relações coloniais autoritárias , centralizadoras e elitistas, e no seu interior produziu-se uma escola com as mesmas características. Em sua obra " Analfabetismo no Brasil", Ana Araújo Freire sintetiza muito bem as relações de interdição impostas pela metrópole colonizadora com a produção de analfabetos na colônia. Além das proibições de ordem econômica, , foram realizadas proibições da seguinte ordem por parte dos governadores ;

“Alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil;
Aviso Régio de 27 de janeiro de 1726 , estabelecendo restrições aos

mestiços que não podiam ocupar cargos públicos ou casas com brancos; Alvará de 16 de dezembro 1794 proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil; e Aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão general de Minas, repreendendo a Câmara de Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras” (Freire, 1989, p. 24).

Tais proibições e interdições fazem parte também das práticas instituídas pela Companhia de Jesus, tanto através das escolas como de outras formas menos institucionais.

Como ilustração, destaco do texto de Freire:

*“Docilizando a população nativa e os filhos dos colonos (...)
Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo(...). .
Introjetavam comportamentos de obediência, hierarquia, disciplina,
devoção(...). Estigmatizando o preto, o índio, ambos não nascidos na
Europa, valorizavam Deus , o Céu, o sacerdote, o branco, o cristão(...).
Condenavam o feiticeiro, o índio e o preto, o gentio, o conquistado, o
corpo “. (ibid. p. 29).*

Além do conteúdo de disciplinamento e domesticação, tais interdições produziam ainda uma interdição ao saber e à possibilidade de produzir saber. Era proibido aos negros o uso de sua língua materna e, em determinado período, foi proibido o uso *do tupi, chamado de língua brasílica, (ibid, p. 29).*

Concluindo seu trabalho de análise da produção do analfabetismo no Brasil, a autora citada diz o seguinte:

“A ideologia da interdição, do corpo gerada no seio do jesuitismo, trazia em seu bojo, além da noção do pecado pelos mais diversos comportamentos e desejos humanos, a conotação de interdição do conhecimento , sobretudo às mulheres, aos índios e aos negros, proibindo-lhes, por diferentes motivos, a presença física nos ambientes

que lhes facilitassem a aquisição do saber. Centralizava-se o conhecimento para os poucos eleitos — homens e brancos. Controlava-se o poder, os direitos e os privilégios” (ibid, p. 225).

Essa situação de interdição, proibição e exclusão vai persistir ao longo de toda a história da escolarização brasileira assumindo formas mais modernas, discursos menos moralizantes, mais sociologizantes, psicologizantes, descentralizadores, democráticos, que nem por isso deixaram de excluir o negro, o índio e o pobre.

Estudando a formação do pensamento intelectual brasileiro, Ortiz e Schwarcz localizam o seu surgimento na segunda metade do século XIX. Os autores citados apontam o aparecimento da obra de Sílvio Romero como marco para a introdução da “questão nacional”. Destacam que Sílvio Romero introduziu com seus estudos as teorias explicativas do Brasil, transformando-se em um dos precursores das Ciências Sociais em nosso país. Ambos os autores concordam em afirmar que o pensamento de Romero, como o de outros pensadores da época, foi profundamente influenciado pelas teorias racistas, então em voga na Europa. Também Moreira Leite (apud. Patto) destaca que as teorias racistas começam a despontar na literatura brasileira a partir de 1870. O destaque que se imprime a esta questão é sobre a relação que se estabelece, a partir daí, entre teorias raciais e identidade brasileira.

Os principais expoentes desse pensamento nascente sobre o Brasil e a identidade do seu povo são , além de Sílvio Romero (1851-1914) , Nina Rodrigues (1862-1906) , Euclides da Cunha (1866-1909), Oliveira Vianna (1883-1951) Arthur Ramos (1903-1949) e Gilberto Freyre (1900-1987). Os discursos destes pensadores surgem no contexto dos Museus Etnográficos, dos Institutos Históricos e Geográficos, das Escolas de Medicina e de Direito de Recife, de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador.

Não há, como negar, hoje, o caráter racista de alguns discursos abolicionistas. Quando se discursava sobre a necessidade de extinguir “ a mancha negra da escravidão”, entendia-se com isto o desejo de extinguir também o africano do cenário nacional.

A importação das teorias sobre a superioridade da civilização europeia e a atribuição desta superioridade à evolução histórica do seu povo provocavam nos intelectuais brasileiros dificuldades em pensar a realidade do país que contava com uma população de maioria africana. A Abolição no contexto de seu surgimento atendia a necessidade de adequar-se o país aos novos tempos. Não havia como pensar na população de ex-escravos, que há muito tempo fazia parte da população brasileira pelos mecanismos de libertação colocados em prática : a não ser como a citada mancha que impedia um processo civilizatório brasileiro de acordo com os modelos europeus.

Os discursos, agora científicos, sobre raças superiores e inferiores passaram então a inspirar os intelectuais brasileiros em sua tentativa de explicar o Brasil. Constatado o atraso brasileiro em relação aos países europeus, é necessário analisar suas causas e combatê-las. Meio e raça são as noções encontradas para discutir a questão nacional.

Sílvio Romero produziu um discurso racista , descrevendo como características psicológicas dos mestiços, a apatia, o desânimo, a falta de iniciativa e inventividade herdadas do sangue africano. Como abolicionista que era, defendeu como alternativa para o país o branqueamento gradativo de sua população através da substituição do negro pelo imigrante europeu. Mesmo considerando que o negro como o índio faziam parte da formação da população brasileira, o autor apostava no desaparecimento gradativo das duas raças inferiores que se deixariam dominar pela raça branca superior.

Euclides da Cunha realiza um estudo minucioso da relação entre raça e meio. Ortiz destaca a importância dada pelo autor a esta relação :

“Não é por acaso que Os Sertões abre com dois longos e cansativos capítulos sobre a Terra e o Homem. (...) A compreensão da natureza, dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país. (...) A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim , à rigidez do mestiço do interior “ (Ortiz, 1985, p. 16).

Vão emergindo, dessa forma, explicações deterministas sobre o povo brasileiro.

Discursos e dizeres que permanecem até hoje em nosso imaginário como verdadeiros. Clima e raça explicam a natureza indolente do brasileiro, a irracionalidade do negro, o nervosismo e sexualidade descontrolados dos mulatos, a sub-raça dos nordestinos.

Nina Rodrigues é também influenciado pelas mesmas idéias de Romero e Cunha. Como médico, Rodrigues buscou nos argumentos biológicos a confirmação para a tese de inferioridade do negro. Embora tenha exaltado o tipo negro puro, não minimizou sua inferioridade racial mas considerou-o, isto sim, uma espécie em extinção que, pelo seu exotismo, merecia ser estudada. Suas conclusões sobre a mentalidade infantil do negro fez com que sugerisse um tratamento diferenciado para este segmento junto ao Código Penal. Acreditava que a influência do negro na formação do povo brasileiro era profundamente negativa, e considerava o mestiço um tipo em degeneração.

As teses de Nina Rodrigues sobre os mestiços acentuaram a situação incômoda presente nas elites brasileiras e que já contavam em seu interior com este tipo racial. As presenças do mulato e do pardo eram apenas toleradas.

A sociedade brasileira vivia, na verdade, um de seus momentos de ambigüidade que ligava preconceito e liberalismo e que podia ser percebida por exemplo na obra literária de Lima Barreto, especialmente em " As recordações do escrivão Isaías Caminha ". Nesta obra, Lima Barreto descreve os sonhos e ilusões de um moço pobre, provinciano, mulato e que, confiante nas promessas de ascensão social do mundo capitalista, dirige-se para a metrópole em busca de expansão para suas potencialidades. Em sua trajetória pela cidade o jovem mulato provinciano, mesmo demonstrando inteligência superior a outros jovens brancos e bem - nascidos,, deve permanecer em posições subalternas e sujeitar-se a humilhações sucessivas. Contando a história de Isaías, Lima Barreto denuncia a falsidade contida nas afirmações sobre igualdade social do negro brasileiro na época republicana pós-abolicionista e as práticas racistas que presidiam as relações então vigentes.

Essas situações de ambigüidade são vivenciadas até os dias atuais no espaço escolar. Para percebê-las basta que o olhar do pesquisador esteja dirigido para as relações raciais. Só desta forma é possível analisar e entender a fala da professora quando diz, referindo-se a um grupo de alunos negros :*“Não conseguem aprender, não tem disciplina, são preguiçosos e desanimam logo. Só querem saber de futebol e samba. Está no sangue (anotações de pesquisa 12. 8.94).*

A referência ao estar “ no sangue “ diz respeito aos discursos de heranças biológicas das características raciais de comportamento. O fato de crianças serem negras e mestiças determina para essa professora que elas serão preguiçosas, indisciplinadas e desanimadas, incapazes, portanto, de aprender e de se adequar às exigências disciplinadoras de um ensino baseado em altos níveis de memorização e concentração. Por outro lado, aquilo que em alguns momentos é considerado positivo como contribuição cultural , o samba e o futebol, neste contexto de escolarização transforma-se em negatividade :*“não conseguem ficar parados”, o movimento atrapalha.*

Em um outro momento, a mesma professora referindo-se a um grupo de meninas, acentua os benefícios da miscigenação e do afastamento gradativo dos mestiços e mulatos em relação aos negros. Dizia ela : *“Essas meninas são as mais disciplinadas e caprichosas. São muito inteligentes. São mais claras. As mães são mulatas e os pais parecem brancos. Estão sempre muito limpas e não se misturam muito” (anotações de pesquisa ,16.8.94).*

A professora acredita que o distanciamento na escala cromática entre mulatos , pardos , mestiços e negros “melhora a raça”. Mais ainda, que é bom e produtivo que essas pessoas que estão “ clareando” se distanciem dos outros , dos negros. Perdendo a cor, torna-se necessário que se deixe de lado também a convivência que pode de alguma forma, denunciar um pertencimento racial indesejado. O ser negro não é desejado. As crianças e professoras demonstram dificuldades em nomearem a si próprias desta forma. As que apresentam tons de pele mais claros e podem escolher entre o moreno, o mulato, o marrom , a cor de chocolate ainda se manifestam; enquanto aqueles cuja cor de pele é negra se

calam. Algumas crianças se denominam brancas embora em sua fala ou escrita revelem parentesco com negros:

“Eu não sei, Neli, mas eu me acho branca. Mas eu tenho uma vó lá em Jurereê que ela foi escrava. Acho que tu também és branca. Não devias ficar dizendo que és negra. Tu és mais parecida com branco.”

“Olha a Cíntia, ela é bem clara, a mãe dela é mais escura, mas ela é só morena”

“Eu não gosto de falar nisso. Meus tios não querem que eu me misture. Minha mãe é branca, assim italiana. Meu pai é índio ou negro, não sei. Eu sou assim... Eu gosto da minha cor e gosto do sol, mas não posso ficar muito no sol pra não escurecer muito. Daí eles me chamam de negra”(anotações de pesquisa 16.05.94).

A fala das crianças expressa preocupação com seu pertencimento racial. As suas dúvidas e seus anseios rodopiam em torno de ser ou não consideradas um pouco melhores, porque não são tão negras. O ser mais clara, mais parecida com o branco deve ser destacado. Esta preocupação vai aparecer também em conversas que ouço na biblioteca ou nos corredores quando as crianças se referem à macumba como “ coisa de negros”. Já a umbanda é coisa de pessoas mais instruídas. Por perceber os terreiros como “ coisa de negros”, as crianças negam ou escondem que os freqüentam. Pode-se observar aqui o fenômeno da perda de identidade étnica a que se refere Clóvis Moura em seus estudos sobre o negro brasileiro. Para este autor, a miscigenação da população não pode ser considerada como um processo democrático, uma vez que provocou a perda parcial da identidade étnica dos grupos considerados como pertencentes a uma raça inferior.

Querer negar ou esconder seu pertencimento racial ou étnico significa uma negação de si próprio, para refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence. Isto

ocorre porque a sociedade não lhes permite ser o que são realmente: negros. A barragem social ao negro é o que fundamenta este desejo de negação do próprio ser .

Oliveira Vianna (1883-1951) foi quem apostou com maior veemência no branqueamento como solução para o problema da população brasileira. Contrário às teses de Nina Rodrigues, Vianna acreditava no processo miscigenatório como possibilidade de depuração eugênica das raças. Seu pressuposto era que o tipo branco, ariano, se tornaria dominante em gerações sucessivas de brasileiros. A miscigenação era vista por ele como um purificador étnico da população. O mestiço não representava um tipo degenerado mas um tipo em evolução, à medida que se aproximasse do tipo ideal branco e abandonasse seu pertencimento étnico e cultural com outras raças.

Seguindo a doutrina do eugenismo, Vianna acreditava que cada uma das raças era portadora de tipos superiores e, portanto, entre os mestiços apareceriam tipos superiores que, embora não chegassem a atingir a superioridade dos brancos, poderiam ser utilizados em algumas profissões mais “ finas”. Estabelecia, assim, uma hierarquização profissional e social entre as raças.

Arthur Ramos (1903 — 1949) foi também um dos teóricos que construiu um discurso sobre a identidade nacional no início do século. Sua análise fundamentou-se em estudos culturalistas e psicológicos, afastando-se da análise biológica de seu mestre, Nina Rodrigues, embora o considerasse um “ amigo “ dos negros. Seus argumentos assentavam-se em teses sobre culturas primitivas e mentalidades ilógicas. Concluiu que os negros eram portadores de uma cultura primitiva e que sua mentalidade infantil ou ilógica não permitiria que alcançassem o mesmo estágio de civilização dos povos mais avançados.

Ramos estudou os negros baseado nas idéias das sobrevivências culturais e concluiu com seus estudos, não sobre uma inferioridade racial do negro, mas sobre a inferioridade de sua cultura. Segundo ele, os negros não tiveram oportunidade de desenvolver uma civilização e, portanto, eram portadores de uma cultura primitiva e

atrasada. Esta fatalidade tornava impossível aos seus descendentes evoluírem como a raça branca, esta, sim, portadora de uma cultura superior.

Na visão de Moreira Leite, tanto Nina Rodrigues quanto Arthur Ramos elaboram conclusões semelhantes sobre o negro. Segundo Leite, conclusões deles podem ser resumidas assim : *“O negro, por ser negro, ainda não pode acompanhar a civilização e mais do que isso, arrastou o branco brasileiro para o primitivismo”* (apud.Patto, p. 79).

O que considero importante destacar é que as teses desses autores influenciaram fortemente o pensamento educacional brasileiro. Suas obras foram dedicadas, em parte, à pesquisas em psicologia educacional, no momento em que essa disciplina foi introduzida no país com uma tendência fortemente medicalizada. Arthur Ramos participou da criação e desenvolvimento de clínicas e centros de higiene mental e escolar e influenciou na formação de psicólogos, pedagogos, professores. Publicou obras como “Educação e Psicanálise” (1934) , “A criança Problema” (1939), que fizeram parte da Coleção Atualidades Pedagógicas, da Editora Nacional. Tais obras foram amplamente divulgadas e lidas por médicos, psicólogos e professores interessados nas causas e soluções do fracasso escolar. Nelas, Ramos relatava estudos de caso sobre crianças - problemas oriundas dos “ morros, favelas e cortiços”, onde identificava: “péssimos modelos a imitar” “ hostilidade familiar” “ delinqüência e vícios “.

Patto referindo-se à contribuição de Arthur Ramos e Durval Marcondes para os estudos de psicologia educacional, conclui:

“ É importante salientar que estes médicos psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta , formaram-se no início do século , na mesma época , portanto , em que circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os “ retratos psicológicos “ do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca “ (Patto, 1991, p. 78).

Não há exagero, portanto, em se afirmar a existência de um pensamento racista no discurso e nas práticas pedagógicas de nossas escolas. Tais práticas e discursos são influenciados por análises e conclusões sociológicas e psicológicas, que apresentaram o negro como pertencente a uma raça inferior ou como portador de uma cultura primitiva, que o impediriam de realizar um percurso escolar e social semelhante ao do branco.

Conceitos sobre a passividade do negro, sua aptidão para trabalhos braçais, sua mentalidade infantil e primitiva, sua emoção exagerada são difundidos nos conteúdos de História do Brasil ou em textos literários dos livros didáticos usados nas escolas cotidianamente, como consequência do pensamento racista que, desde a metade do século passado, pensou um modelo para o povo brasileiro e estabeleceu parâmetros para sua história e trajetória futuras.

O dilema concreto que se apresentava para os intelectuais brasileiros, ou que pensavam uma proposta para o Brasil no final do século, era a construção de uma identidade nacional popular que desse conta das diversidades do povo brasileiro. Nem a Abolição, nem a República representavam a implantação real do trabalho livre, nem o reconhecimento do negro como cidadão. Também não apagariam automaticamente do imaginário social brasileiro sua tradição escravocrata e conservadora.

A imigração estrangeira foi introduzida nesse contexto com dois fundamentos: a formação de uma cultura e economia capitalista e o branqueamento gradativo da população brasileira. Estes os significados propostos para o novo Estado em formação —capitalismo e branqueamento.

Todavia, esse Estado em formação podia sonhar e construir sentidos, mas não podia fugir de sua realidade. Se no período anterior, da Abolição, fora possível ignorar o negro como cidadão, agora já não seria mais possível e nem recomendado. Pensar o Estado no início do século implicava em pensar numa identidade que absorvesse todos os conteúdos raciais presentes até o momento, em solo brasileiro, e que transformavam o Brasil num país mestiço.

Gostaria de incluir nesta altura de minha caminhada um pensamento que me ajudará a compreender, e quem sabe, tornar compreensível tudo o que tentei dizer até agora. Trata-se de um pensamento de Eni Orlandi sobre o movimento dos sentidos. Diz ela:

“(...) Como do sem sentido se faz sentido, e irrompe o sentido novo? Como diante de um mundo novo, com coisas, seres e paisagens ainda não nomeados vai surgindo um sentido, vão surgindo nomes?

(...) como, de um lado, a partir da certeza do já dito, e , de outro, do nunca experimentado, sentidos chegam e se transformam em outros, abrindo um *lugar* para a especificidade de uma história particular, na sua forma plural : as história do Brasil”(Orlandi, 1993, p. 11).

No texto, Orlandi discute o enunciado da carta de Caminha que se transformou no imaginário popular do brasileiro em um discurso fundador : “*nessa terra em se plantando tudo dá*”. Aqui quero fazer referência ao conteúdo mitológico e fundador do discurso sobre as três raças formadoras do povo brasileiro, e que emerge, exatamente, de um discurso profundamente negativo sobre a identidade deste povo.

O conteúdo excludente dos discursos racistas, que foram sendo produzidos sobre o negro e sobre o índio expressava este “ sem sentido”. A explicação que os intelectuais brasileiros, do século passado e início deste, tentaram esboçar sobre a identidade do povo brasileiro estava assentada sobre premissas teóricas que não correspondiam à realidade de um mundo novo em formação. No entanto, as ciências que procuravam se afirmar como detentoras de verdades absolutas, precisavam nomear, catalogar, classificar, “ seres, paisagens e coisas”. De todo este esforço surgiram os sentidos sem sentidos reais.

No período de transição por que passava a sociedade brasileira, o mito das três raças formadoras da sua população representava a emergência de uma formação discursiva, que iria introduzir uma visão positiva da identidade nacional até então profundamente negativa. A idéia de um Brasil “cadinho” onde se relata a epopéia de três

raças, que se fundem para a formação de uma nova nação, passa a povoar o imaginário nacional.

O " mito das três raças" emerge do " sem sentido" das teorias raciológicas que explicaram o Brasil escravocrata e pós-abolicionista, tentando construir um sentido novo para o já dito e o nunca experimentado. No interior de uma sociedade profundamente modificada tanto em seu aspecto econômico como político, e em processo de desenvolvimento acelerado, surge a necessidade de explicações positivas sobre a identidade de seu povo. Faz sentido, então que se aplique o mito das três raças na formação de uma identidade nacional popular.

Nesse contexto é que entra em cena a obra "Casa Grande e Senzala" de Gilberto Freyre, introduzindo uma nova versão explicativa sobre a formação do povo brasileiro. Segundo Ortiz, Freyre aproxima casa grande e senzala, sobrados e mocambos; substitui o conceito de raça pelo de cultura , interpreta as relações entre senhores e escravos como cordiais e construtivas; constrói uma identidade positiva para o mestiço e completa os "contornos de uma identidade nacional"(1985, p. 41) .

A obra de Freyre representou a possibilidade da crença num país "mestiço",,, cujo discurso fundador sobre a formação de seu povo passaria a ser o seguinte: "O Brasil foi formado por três raças : brancos, negros e índios e todos deram contribuição igualmente importantes."

Freyre parte " da certeza do já dito". Não há como negar a evidência da presença de índios, negros e brancos na formação do povo brasileiro. Se de alguma forma a presença do índio já fora louvada nos escritos românticos do século XIX, torna-se preciso, agora, elaborar uma nova interpretação sobre a escravidão do negro ,, atribuindo-lhe alguma positividade do ponto de vista do seu papel cultural e social.

A positividade atribuída ao mestiço deriva de sua maior aproximação com o branco; ou seja, o mestiço representa a possibilidade de diluição do elemento negro no cenário nacional, representa a possibilidade do branqueamento.

Sem poder excluir totalmente a presença do negro, torna-se necessário produzir sua positividade. Tal positividade só pode ser reconhecida na medida do seu agradecimento e submissão ao branco, na produção de uma "alma branca", já que é impossível mudar a cor de sua pele, de sua adequação aos desejos e necessidades do branco. Sua positividade será tanto maior quanto maior for sua capacidade em esquecer sua cultura, sua religião, sua identidade étnica e de adotar a cultura, a religião, os valores do mundo do branco, o desejo de branquear.

Se durante o período escravagista o africano fora educado para ser escravo, tornava-se necessário e possível agora educá-lo para ser brasileiro. Porém, como um tipo determinado de brasileiro inspirado nos ideais de branqueamento, que se pensava para o futuro do Brasil, e no projeto de desenvolvimento, que apontavam para a existência de um Estado Novo. Assim, o aparecimento de uma obra como "Casa Grande e Senzala" pode ser saudada pelos brasileiros como a possibilidade de uma contribuição positiva do africano para a formação do povo brasileiro.

O mito das três raças possibilitou que a sociedade brasileira vivesse um outro mito, o mito da democracia racial:

" O mito das três raças torna-se então plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambigüidades das teorias racistas, ao ser reelaborada, pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum ritualmente celebrada nas relações do cotidiano, ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol " (Ortiz, 1985, p. 41).

Otávio Ianni (1988) conclui em seus estudos que o processo escravista transformou o africano em escravo, e que a formação social capitalista, por sua vez, transformou o escravo em negro e mulato. Isto significou a reprodução e recriação das relações sociais onde negros e mulatos ocupariam lugares e posições determinadas pelo seu pertencimento racial.

A partir do discurso mitológico das três raças e da democracia racial emerge uma nova forma de silêncio sobre o negro. Silêncio que tenta desintegrar sua identidade num discurso de aceitação cordial de sua presença na sociedade, desde que ele perceba, sinta e acomode-se em seu devido lugar.

Com base no mito da democracia racial é que se tem afirmado sistematicamente a não importância da discussão das relações raciais na sociedade e na escola. Pois se somos todos iguais, por que discriminar ? Por que falar do ponto de vista de negros, brancos ou índios ? E fala-se, então, de um só ponto de vista, que, por acaso, é o ponto de vista do branco.

Aqui penso ser importante destacar os diferentes aspectos que podem assumir o termo discriminação. Tal discussão é levantada por Gonçalves em sua Dissertação de Mestrado (1985) e origina-se da ambigüidade com que o termo pode ser tratado pelos profissionais da escola. Segundo Gonçalves, o termo discriminação pode assumir dois sentidos: um negativo, caracterizado pela prática de ações discriminatórias com instrumentos de violência e dominação e que penaliza as diferenças; e um outro, classificado como discriminação diferencial, cujo sentido seria o de reconhecer e valorizar as diferenças.

Tal discussão torna-se procedente, pois na medida em que o negro deseja tornar-se visível, ele passa a ser acusado de discriminador. No entanto, em função da posição ocupada pelo negro na sociedade, não há como a discriminação possa ser usada por ele como instrumento de dominação e violência. A discriminação assume,, neste caso, seu aspecto de positividade. Na verdade, o ato de não discriminar, tal como é exercido em nossa

sociedade, é que pode ser considerado como um ato de violência,, já que impede o reconhecimento e valorização das diferenças de uma parte da população.

Nesse caso, para o Movimento Negro :

“ Exigir que as crianças negras tenham uma educação que não lhes negue o direito de se reconhecerem como portadoras de certa especificidade cultural é, sem dúvida, uma proposta de discriminação, porém confundi-la com práticas discriminadoras, que visam a manutenção do sistema de dominação, significa obscurecer -lhes o sentido, remetendo-a ao perigoso jogo das ambigüidades” (Gonçalves, 1985, p. 4)

Tornando todos iguais, o discurso pedagógico inspirado no mito da democracia racial impede uma discriminação diferencial, que realce e valorize as particularidades, bem como a importância na produção e apropriação do conhecimento pelo grupo particularizado. Negando a particularidade, silenciando sobre ela , ignorando-a, estou desconsiderando sua existência, tornando-a menor e insignificante. Este sim é um ato de dominação e violência.

Para o Movimento Negro , discriminar significa trazer à tona todas as implicações raciais subjacentes às relações produzidas na sociedade hoje. O desmonte do mito da democracia racial nos dias atuais não se efetivará apenas com o resgate das diferenças culturais . É necessária a realização de reflexões profundas sobre todas as relações que se produzem na sociedade, tendo como base as questões raciais.

Mais uma vez o real atropela o discurso, e do sem sentido da chamada democracia racial procura-se um sentido novo para a sociedade brasileira. Desta forma, a partir da década de sessenta, os cientistas sociais começam a produzir um novo discurso que questiona o modelo existente. Percebem que no centro das desigualdades sociais, instala-se a desigualdade racial. Todavia, o reconhecimento da desigualdade de fato não significou o reconhecimento do racismo e das discriminações raciais. As análises continuam

ancoradas no já dito e as desigualdades passam a ser a inadaptação dos negros ao novo sistema econômico. As causas são econômicas e sociais, não raciais.

Florestan Fernandes lidera o grupo de pensadores que demonstram as desigualdades raciais, mas acreditam serem elas resquícios do regime escravista e da inadaptação do negro à sociedade competitiva. Algumas análises chegam a deixar transparecer que o negro, pela sua situação de ex-escravo, é responsável por sua situação de inadaptação. Fernandes afirma que :

“ (...) o isolamento econômico, social e cultural do negro, com suas indiscutíveis conseqüências funestas, foi um produto natural de sua incapacidade relativa de sentir, pensar e agir socialmente como homem livre. Ao recusá-lo, a sociedade repelia, pois, o agente humano que abrigava, em seu íntimo, o escravo ou o liberto” (Fernandes, 1978, p. 46).

Essa, porém, não representa a única corrente a discutir as desigualdades em nossa sociedade. Um outro pensamento surge e, embora não negue a influência da dominação de classe, afirma que na origem das desigualdades entre negros e brancos estão questões de ordem racial.

Em seus estudos sobre as desigualdades sociais, Hasenbalg (1990) demonstra que a maioria da população negra em nosso país pertence à classe trabalhadora e revela que, comparando brancos e negros, os negros sofrem “ uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas por conta de seu pertencimento racial”. Afirma, ainda, que as transformações que mudaram a estrutura social do Brasil não conseguiram modificar as desvantagens e desqualificação sistemática à que está exposto este segmento da população. Analisando estudos empíricos sobre a população “ preta e parda “ , Hasenbalg destaca que :

“ A evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais “ (1990, p 73).

Com o olhar voltado para a educação, os autores citados destacam a negligência da pesquisa sociológica nesta área, basicamente em relação à dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diferentes grupos da população, afirmando que “ as desvantagens associadas à descrição racial também ocorrem na esfera educacional” (ibd, p. 73).

Hasenbalg e Silva fundamentam suas conclusões nos estudos sobre o Censo Demográfico de 1980 e sobre as Pesquisas Nacionais por Amostra Domiciliar (PNADs — 1982) , os quais contemplam dados relativos à escolaridade, considerando os grupos de cor. A análise dos dados do Censo de 1980 permite aos autores a seguinte conclusão sobre o período analisado : *“a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5 % entre brancos e 36,5% para pretos e pardos. Concluem ainda que“ no extremo oposto da pirâmide educacional , 4,2% de brancos e apenas 0,65 %de não brancos tinham obtido um diploma de nível superior “ (ibid. p. 74).*

Os dados das PNADs-82 permitiram aos autores citados a apresentação de dados gerais sobre as desigualdades educacionais entre os grupos de cor e considerações sobre as fases da trajetória escolar de pretos e pardos. A partir destes dados foi possível a elaboração do quadro transcrito adiante, e que retrata os anos totais de escolaridade por grupos de cor, na faixa etária de 7 a 24 anos.

Anos de escolaridade completados pela população de 7 a 24 anos de idade, segundo a cor - Brasil, 1982 (%)

ANOS DE INSTRUÇÃO	7 A 11 ANOS			15 A 19 ANOS			20 A 24 ANOS		
	BR	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
em inst. e menos de 1 ano	31,9	49,7	50,0	5,5	17,5	17,3	5,1	15,4	14,4
a 4 anos	55,2	46,1	44,9	31,8	45,8	44,7	27,2	37,0	37,1
a 7 anos	11,6	4,2	5,1	31,0	25,9	25,1	14,7	19,2	17,2
anos	0,3	-	-	12,7	5,9	6,2	10,7	9,7	8,7
a 11 anos	-	-	-	18,1	4,6	6,4	28,5	16,9	19,6
2 anos e mais	-	-	-	0,8	0,1	0,1	13,6	1,6	2,8
/I	-	-	-	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
OTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: (Hasenbalg e Silva, 1990 p.75)

Observa-se o número elevado dos não brancos — 49,75% para os pretos e 50% para os pardos — que não ultrapassaram a barreira da primeira série do ensino básico, numa faixa etária (7 a 14 anos) em que a educação é obrigatória. Tais índices atestam o número elevado de analfabetos nestes grupos. Quanto ao grupo de 15 a 19,, anos as taxas de pessoas sem instrução continuam elevadas (5,5% do grupo branco, 17,5% de pretos e 17,3% dos pardos não ultrapassam a primeira série), assim como as taxas de conclusão das oito séries obrigatórias (10,6% dos pretos e 2,7% dos pardos).

Quanto ao grupo que se encontra entre os 20 e 24 anos, período em que homens e mulheres negras já se encontram há muito tempo inseridos no mercado de trabalho, e quando a possibilidade de um retorno aos estudos é mais remota, o quadro que se apresenta, indica que 52,8% dos brancos conseguem completar pelo menos oito anos de estudo, enquanto que 71,6% de pretos e 68,7% dos pardos não chegam a este nível de instrução, o que permite aos autores a seguinte conclusão :

(...) as desigualdades de oportunidades de escolarização entre brancos e não brancos estão cristalizadas e indicam o diferente acervo educacional com que esses grupos iniciam o ciclo de vida adulta. Pretos e pardos têm uma probabilidade três vezes maior que os brancos de continuarem sem instrução ou sem completar a primeira série de ensino” (ibid, p. 76).

Os autores chamam a atenção, ainda, para a acentuada desigualdade de oportunidades entre os grupos estudados no nível de ensino superior. Neste nível, para 13,6% de brancos, ingressam apenas 1,6% de pretos e 8% de pardos .

Nas considerações que Hasenbalg e Silva fazem com relação ao acesso à escola e à trajetória e situação escolar do alunado não branco, assim se posicionam: “(...) *uma proporção mais elevada de crianças não brancas ingressa tardiamente na escola. Além disso, a proporção que não têm acesso de todo à escola é três vezes maior que a dos brancos*”. E ainda : “*Sumariando a dinâmica educacional (...), verificamos que em todas as transições selecionadas existem diferenças entre brancos e não brancos(...). Estas diferenças na dinâmica de progressão resultam nas profundas desigualdades educacionais que separam brancos e não brancos em uma sociedade (1990, p. 89).*

Também Rosemberg utiliza os dados das PNADs para realizar um diagnóstico sobre as desigualdades raciais na educação e constata que: as taxas de repetência e evasão de crianças negras é superior às dos alunos brancos para todas as séries do primeiro grau. Por outro lado, a escola freqüentada pelo alunado negro é de pior qualidade que a freqüentada pelo alunado branco. Conclui daí que:

(...) os dados que apresentamos parecem não deixar dúvidas de que nosso sistema escolar interpõe oposição a que a trajetória escolar e o rendimento escolar do alunado negro sejam do mesmo nível que o dos brancos. Esta oposição aparece não apenas quando comparamos os segmentos raciais em bloco, mas se mantêm quando

se controlam a idade, a origem econômica da família e a inserção do jovem no mercado de trabalho “ (Rosemberg, 1988, p. 49).

Apresentando dados e conclusões sobre a educação pré-escolar ,Rosemberg organiza o quadro abaixo, que deixa clara a existência de desigualdades nas trajetórias de crianças negras e brancas desde este nível inicial de escolarização.

Síntese dos resultados das pesquisas sobre a educação inicial e raça

AUTORIA E FONTE	FAIXA ETÁRIA ABRANGIDA	ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	TIPOS DE RESULTADOS		
			SEGMENTO RACIAL	INFORMAÇÃO S/ A RENDA FAMILIAR	INDICADORES EDUCACIONAIS
Levison, 1989 (PNAD 85)	0 a 6 anos	Regiões metropolitanas	Branco mais que negro	Não desagregada	- Frequentam creche/pré-escola - Frequentam creche/pré-escola particular e de empresa
				Não desagregada	- Frequentam creche/pré-escola pública, domiciliar e de associação de moradores
			Negro mais que branco	De rendimentos inferiores	- Frequentam creche/pré-escola
Rosemberg, neste artigo (PNAD 87)	5 a 6 anos	Território Nacional	Branco mais que negro	Não desagregada	- Frequentam pré-escola - Frequentam 1ª série do 1º grau - São alfabetizados
	7 a 9 anos	Território Nacional	Negro mais que branco	Não desagregada	- Frequentam pré-escola
Hasenbalg e Silva, 1990 (PNAD 82)	7 anos	Território Nacional	Branco mais que negro	Em todas as faixas de renda	- São alfabetizados
					Negro mais que branco
Rosemberg et al., 1986 (PNAD 82)	7 anos e mais	Estado de São Paulo	Negro mais que branco	Em todas as faixas de renda	- Repetem 1ª série de 1º grau - Frequentam escola pública - Frequentam escola de até 4 horas diárias
Rama, 1989 (PNAD 82)	12 anos	Estado de São Paulo	Negro mais que branco	Não desagregada	- Ainda frequentam 1ª e 2ª série do 1º grau

Fonte: (Rosemberg, 1988,p. 51)

Os dados deixam muito claro que para uma possível alfabetização precoce entre crianças brancas, crianças negras de 7 e 9 anos podem permanecer freqüentando a pré-escola, quando já deveriam estar alfabetizadas ou cursando as primeiras séries do primeiro grau. Há ainda um forte indício de que as crianças negras que têm acesso à pré-escola, freqüentam uma escola de pior qualidade : “ escolas públicas, domiciliar, de associação de moradores “.

A discussão sobre a qualidade das escolas freqüentadas por brancos e negros nos remete aos apontamentos realizados por Hasenbalg em um outro texto, onde ele analisa o trabalho de Maria Teresa Dias sobre as escolas municipais do Rio de Janeiro. Segundo suas conclusões sobre o estudo de Dias (1979), Hasenbalg aponta a existência nas escolas de mecanismos seletivos de constituição de clientela. Nestes casos, seriam produzidos mecanismos discriminatórios de admissão das crianças.

Uma escola de classe média , necessitando defender seu “status”, sua imagem , seu desempenho, tende a recusar a criança pobre e negra que por sua vez deverá ser encaminhada para uma escola de periferia menos equipada . Um outro mecanismo é usado pela professora que diante do alunado negro já o classifica como incapaz de aprender. Há indícios, também, de que a própria família, no intuito de proteger a criança dos conflitos raciais de um ambiente heterogêneo acaba por optar por uma escola de pior qualidade, mas que possibilite a formação de turmas homogêneas onde nem os conflitos de classe nem os de raça venham a ocorrer.

Embora não seja objeto deste estudo podemos perceber mecanismos deste tipo durante nossa trajetória, nas escolas centrais de Florianópolis. Algumas destas escolas embora estejam situadas próximas a locais onde predomina a população negra, têm um número reduzido de negros como alunos. Numa destas escolas , a professora chegou a vincular os problemas de disciplina e de baixo rendimento à característica da clientela : “ *É complicado o trabalho, tem muita criança favelada e do morro. Tem muitos negros. Eles têm outros interesses (anotações de pesquisa)*”.

Os dados estatísticos são importantes: ajudam a constatar e apontar os fatos. Constatam, apontam e explicam numericamente a participação do sistema educacional na produção de desigualdades raciais. Entretanto, é preciso ir mais longe. Percorrer outros caminhos que esclareçam como tudo isso se instala no interior de uma instituição, cuja finalidade é socializar e construir conhecimentos e cidadania.

O olhar que o negro dirige hoje para a escola tem produzido um repensar sobre sua estrutura excludente. As denúncias sobre a discriminação veiculada pelos conteúdos racistas de livros didáticos, textos escolares, literatura infanto-juvenil ou, ainda, sobre os rituais praticados na escola e que perpassam práticas racistas, têm dado lugar ao aparecimento de propostas de atuação .

Na verdade, a preocupação do negro com a educação não é recente. Segundo Pinto (1987), o Movimento Negro além das denúncias e reivindicações tomou iniciativas com o objetivo de concretizar os ideais dos negros relativos à educação. Embora as informações existentes possam ser consideradas precárias, elas existem e devem apontar para uma rediscussão da Educação Brasileira que poderia preencher esta lacuna em sua história.

Em alguns estudos sobre o Movimento Negro em geral, existem dados que informam da existência de uma escola de ler e escrever no Quilombo da fazenda Lagoa Amarela, no Maranhão, ali estabelecida pelo negro Cosme , líder do Quilombo. Também houve alguns movimentos de libertação organizados por ex-escravos que se preocupavam com o ensino da leitura e da escrita (Pinto, 1987, p. 12 e 13).

Outras iniciativas buscando a educação para o negro, podem ser destacadas como a criação de Cursos de Alfabetização e Madureza ou de outros instrumentos educativos como jornais, grupos de teatro, e mesmo a criação de escolas para o atendimento do alunado negro. Este foi o caso da escola primária criada pela Frente Negra em São Paulo, em 1931. Embora os dados sejam precários e até certo ponto provisórios, confirmam uma preocupação constante dos grupos que se organizaram para discutir e pensar a situação do negro sobre a educação.

A idéia geral que motivava as iniciativas na área educacional era de que uma elevação no nível cultural e intelectual do negro facilitaria e até resolveria seu problema de adaptação à nova ordem social. O acesso à educação representou para o negro, . naquele momento, o primeiro passo para a conquista da igualdade social. Pensava-se,, então, que o negro educado, portador dos valores transmitidos pela escola, dotado de uma profissão , estaria preparado para a cidadania. Assim, ele ganharia as condições para abandonar a posição de inferioridade que lhe havia sido atribuída no regime escravista.

Aqui, eu retorno ao personagem de Lima Barreto, cuja fala reflete os sonhos de milhares de negros que pensaram em si próprios como fazendo parte da construção intelectual deste país. Pensando sobre sua trajetória futura , ciente de suas capacidades já demonstradas no ambiente em que vivia , Isaías parte para o Rio de Janeiro , a fim de prosseguir seus estudos. E sonhava:

“ Ah! Seria doutor. Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e omnímodo de minha cor (...) Nas dobras do pergaminho da carta (diploma) , traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria , livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro”(Barreto, 1984,p.23).

Lima Barreto tece para seu personagem seu próprio sonho e o sonho de uma parte considerável de negros, eliminada a barreira jurídica da escravidão. Ser doutor, mais que qualquer coisa era embranquecer, “*amaciar o suplício da cor*”, quando não havia mais o suplício dos castigos e da escravidão. Possuir a carta era mais que possuir o conhecimento, o saber , que já se estorcia em seu cérebro ; significava antes a possibilidade de falar livremente, de dizer seu discurso e ser ouvido com a mesma consideração.

No entanto, essa visibilidade do negro atualizava o perigo que ele enquanto negro e não mais escravo, representava para uma sociedade que se pretendia branca. O sonho do negro não correspondia ao ponto de vista da elite branca que pretendia para o negro uma educação domesticadora. O negro deveria ser educado para aprender a ser trabalhador, obedecendo o modelo de Estado que se desenhava e onde o lugar a ele reservado era o do trabalho e da submissão. Desta forma, são produzidos e reproduzidos cotidianamente mecanismos de barragem étnicas que imobilizam o negro em sua trajetória educacional, profissional e social.

Em determinado momento de seu percurso, o personagem de Lima Barreto refere-se “ às malhas de desdém, de escárnio, de condenação ” em que se sentia preso. Seu pensamento reflete o cotidiano de qualquer homem negro em nossa sociedade: *‘Na viagem vira-as manifestar-se ; na Lage do Silva, na delegacia, na atitude do delegado, numa frase meio dita, num olhar, eu sentia que a gente que me cercava me tinha numa conta de inferior. Como que percebia que estava proibido de viver ‘.*

O movimento de ascensão pretendido pelo negro via educação contrapõe-se ao projeto que a sociedade racista elabora em relação a ele. E mesmo que o negro assimile os padrões impostos pela sociedade, outros mecanismos serão acionados para impedir sua ascensão. A percepção da existência destes mecanismos se faz pela percepção da ausência do negro das esferas de poder político e social num regime de democracia racial. Aqui, eu acredito que ocorre mais uma vez a busca de um sentido novo.

Na verdade, o mito das três raças formadoras do povo brasileiro se esvaiu e com ele o mito da democracia racial. Com isso o sentido dado ao negro pelas elites dominantes também se esvai. O negro “exceção”, massacrado e mascarado em sua identidade, sua história, sua religiosidade, seu corpo, começa a dar lugar para um outro negro, um negro que parte em busca de si mesmo, e que descobrindo o sentido de ser negro deseja “ simplesmente ser um homem entre os homens” (Fannon, 1974).

Ouve-se, então, o som de tambores. O ressoar compassado de tambores, um batuque incessante, penetrante, indagador. Do fundo de tudo, do mais secreto mistério do ser, o som dos tantãs nos envolve. E, no primeiro momento, rodopiamos ao som de seu ritmo alucinante. E criamos com ele um elo mágico, extrema dança de passos incertos que aos poucos vão se entrelaçando, tecendo, desenhando, traçando uma mensagem indagadora. Deste batuque constante de pés, mãos, tambores-coração, oprimidos, sufocados, vozes por tanto tempo caladas, por discursos e mitos fundadores.

Se prestarmos atenção, se nos misturarmos com esse rodopiar, percebemos nos seus intervalos o surgimento de um sentido novo. Ali mesmo onde se fez silêncio, o não dito, o não anunciado contrapõem-se à certeza do já dito e criam a condição para a emergência de um sentido novo ao discurso de reação e resistência do povo negro. A emergência do novo sentido significa a ruptura com os discursos e sentidos produzidos, até então sobre sua própria história. Significa realizar um trabalho de transformação do já dito em um novo dizer, tornando possível a constituição de uma outra subjetividade, de um novo discurso fundador sobre o negro e sua trajetória em território brasileiro.

A emergência do sentido novo vincula-se a um projeto de afirmação da subjetividade negra, que repudia a idéia de passividade do povo negro diante do dominador e o recoloca como agente ativo que se rebela contra o escravismo e o domínio dos senhores brancos.

Recupera-se, assim, o verdadeiro sentido do 13 de Maio, negando-se o seu estatuto de libertação do povo negro. O "Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra" assim se expressa quanto a isto:

"(...) Por isso negamos o 13 de maio de 1888, dia da Abolição da Escravatura, como um dia de libertação. Por quê? Porque nesse dia foi assinada uma lei que apenas ficou no papel, encobrendo uma situação de dominação em que até hoje o negro se encontra; jogados nas favelas, cortiços, alagados, e invasões(...) o desemprego e o

subemprego, e tendo sobre si ainda o peso desumano da violência e repressão policial” (Souza apud Orlandi, 1993, p. 66).

O mito do Treze de Maio , como os mitos das três raças formadoras do povo brasileiro e da democracia racial compõem os discursos de inferiorização do negro brasileiro . Transformam-se nos conteúdos escolares que descrevem a passividade e docilidade do escravo, o exotismo e primitivismo das manifestações religiosas e culturais do africano, e sustentam os estudos sobre escravidão, economia, cultura, religião e arte afro-brasileira, responsabilizando o negro por sua situação atual.

Negando o Treze de Maio como acontecimento significativo para o povo negro, o Movimento Negro institui um outro discurso como condição para a constituição de uma identidade e subjetividade afirmativa para o negro brasileiro. Este discurso refere-se ao episódio da fundação de Palmares e à morte de Zumbi, considerados como acontecimento histórico, e não apenas mito ou lenda como apareciam nos compêndios de literatura folclórica. A recuperação de Palmares e de Zumbi como acontecimento histórico cria a condição para constituição de uma nova subjetividade para o negro no Brasil.

“ (...) o projeto de afirmação da subjetividade negra na sociedade brasileira vincula-se ao repúdio à folclorização da memória relativa ao episódio de Palmares e à morte de Zumbi. Em verdade a legitimidade histórica desta memória é a condição de possibilidade para a fundação e sustentação do discurso de afirmação do negro no Brasil” (Souza apud Orlandi, 1993, p. 60)

Um fato real , recalcado pela história, recriado através de lendas , passa a ser recuperado. Retorna à realidade e produz, então, seu verdadeiro significado,, reconstruindo a memória coletiva de um povo. Ouvem-se novamente os tambores num ritmo vibrante , emocionante. Todas as mensagens transmitidas do mais fundo da floresta ecoam em nossos ouvidos, e nossos passos dirigem-se ao espaço real, demarcado no território e no

empo do acontecimento. E o grito de luta de Zumbi e seus guerreiros ganha um novo enunciado :

“ Nós , negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República Negra de Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até o holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data : 20 de novembro, **DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**. Dia da morte do grande líder nacional, **ZUMBI**, responsável pela primeira e única tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos — negros, índios, brancos — realizassem um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos” (Souza apud Orlandi, 1993, p. 62).

A recuperação do acontecimento de Palmares torna presente um tempo escondido e desencadeia a produção de novas “ formações discursivas “ sobre o negro e a educação. Produz um dizer do negro sobre o negro : “*Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi*”. Situa este dizer no tempo e no espaço , fundamentando um modelo de sociedade democrática e declarando a celebração de sua memória. Neste caso, o Manifesto ora focalizado torna-se portador de todos os enunciados referidos à luta de existência do povo negro, ao mesmo tempo em que remete para a produção de outros enunciados. A questão central que se estabelece, então, é a desconstrução da colonização psicológica do negro e a construção de uma identidade positiva, de uma outra subjetividade para o negro, uma subjetividade livre e guerreira.

Desse modo, as propostas educacionais passam a ser mais incisivas no sentido de ultrapassar o discurso da importância da educação / escolarização como forma de ascensão para o negro. Elas passam a discutir sobre a exclusão e o fracasso escolar do negro na escola como consequência das práticas racistas produzidas no seu interior. O

conteúdo racista dos compêndios escolares e o prejuízo que causam ao alunado negro passa a ser denunciado. As formas de discriminação enquanto mecanismo de dominação e opressão são perscrutadas e trazidas à superfície .

Fundamentalmente, o discurso do Movimento Negro sobre a educação começa a ultrapassar o limite da denúncia e alcança o tempo da proposta. Da análise sobre os currículos escolares surgem propostas de introdução de disciplinas sobre a África e a História do Negro no Brasil ; da constatação da existência de posturas racistas na escola surgem propostas de reflexão com alunos e professores para o reconhecimento e tomada de posição sobre tais situações. Também é questionado o preparo dos professores para o tratamento das questões interétnicas conflitivas no interior da escola.

De uma outra parte do "Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra" destaco o seguinte trecho: *" Hoje estamos reunidos numa luta de reconstrução da sociedade brasileira, apontando para uma nova ordem, onde haja participação real e justa do negro, (...) "* (p. 66). Se for considerado que a escola participa, ainda que precariamente, na produção das relações que acontecem na sociedade, é necessário que ela assuma a diversidade étnica de seus alunos. Neste caso, é também no seu interior que se produzirá um saber novo sobre a história do negro e de seus ancestrais,, recuperando os valores do seu universo cultural, religioso e artístico. Além disto, é necessário que se produzam práticas de recuperação da imagem estereotipada que o alunado negro tem de si próprio, quando se considera incapaz de enfrentar tanto os saberes escolares quanto o convívio com o alunado e os professores brancos.

As propostas de intervenção pressupõem algumas ações, que conjugadas poderiam apontar para uma transformação efetiva da escola. São elas : a elaboração de um currículo escolar onde a questão do negro esteja contemplada, ou seja , onde os conteúdos sobre sua história e trajetória no Brasil ultrapassem o enfoque da história tradicional e o recolocuem como sujeito de sua história passada , presente e futura ; a elaboração de propostas didático-metodológicas que rompam com os rituais de silenciamento, desvalorização e

estigmatização do aluno negro e trabalhe pela construção de sua auto-estima , pelo reconhecimento e afirmação de sua alteridade.

Conforme nos aponta Neuza Souza (1983), um dos problemas cruciais para o negro hoje é a projeção em seu imaginário de um ego branco, impossível de ser alcançado: não se pode mudar a cor da pele. Um outro ponto a ser abordado, na escola, é o processo de formação dos professores , cuja atitude é considerada fundamental numa proposta de educação interétnica , já que seriam estes o elo principal nas relações interpessoais que se desencadeiam no interior da escola.

Contudo, as propostas educacionais veiculadas têm centrado sua preocupação na escola e nos conteúdos ali transmitidos . As abordagens levantadas ancoram-se na proposta de revisão crítica dos conteúdos curriculares e na adoção das mesmas práticas pedagógicas ora vigentes nas escolas, ou mais precisamente, de práticas de autoconhecimento, construção de identidade e outros mecanismos de controle e normalização.

O modelo pedagógico , a pedagogia com suas formações discursivas (didáticas, disciplinas, avaliações, os métodos, a vigilância , a punição) constituem-se em objetos a serem pesquisados, como forma de repensar uma escola preconceituosa e discriminadora, e tentar introduzir em seu interior outras formas de discussão e enfrentamento das problemáticas de nossa sociedade.

Acredito que projetos tais como o desenvolvido em São Paulo — RAP...ENSANDO A EDUCAÇÃO — , cuja proposta foi introduzir a discussão do racismo e das discriminações raciais a partir da apresentação nas escolas de grupos de Rap, possa apontar para uma outra pedagogia :

“ O Projeto Rap...ensando a Educação se constituiu, então, enquanto uma proposta de se pensar uma forma diferente de educar, valorizando o conhecimento da juventude marginalizada e estabelecendo um

diálogo com alunos, ex-alunos e a comunidade que, na sua maioria, é composta de crianças e adolescentes pobres, negros e migrantes” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992).

Busca-se com projetos, assim, ultrapassar os muros da escola e introduzir nela a realidade da vida do seu alunado. O conteúdo das letras dos Rap são profundamente questionadores e situam o problema do negro e do racismo nos dias de hoje :

” Muitas coisas erradas estão acontecendo e o nosso povo dorme, não está percebendo. Que a nossa cultura está sendo roubada, e que a nossa imagem está sendo ocultada, pode crê! O sistema diz que não mas sempre foi antipreto, considere-se um verdadeiro preto ”(Trecho de Rap).

Essa proposta não foi de inclusão do Rap no currículo, pois incluí-lo poderia significar uma deturpação do seu sentido e sua transformação em mero conteúdo escolar. O que ocorreu, na verdade, foi a introdução no espaço escolar de um movimento cultural popular, tornando possível para a escola o conhecimento da realidade dos seus educandos sob um outro ponto de vista, ou seja , o ponto de vista do educando que se posiciona frente à sua realidade. Onde a escola vê, pelo discurso dos cientistas sociais, apenas diferenças sociais, os jovens “Rappers” conseguem perceber através do cotidiano de violência urbana e de injustiça social que :

“O sistema é racista, cruel, levam cada vez mais / irmãos aos bancos dos réus./ Os sociólogos preferem ser imparciais / e dizem ser financeiro nosso dilema/ mas se analisarmos bem mais você descobre ,/ que negro e branco e pobre se parecem/ mas não são iguais.”

Outras formas de organização dos negros podem ser criadas nas escolas, sem que lhes sejam atribuídas conotação de conteúdo escolar ou exotismo. A visão de mundo subjacente às manifestações religiosas afro-brasileiras poderiam ser discutidas e

valorizadas, enquanto possibilidade de organização comunitária. As organizações de capoeira e escolas de samba, os afoxés podem servir de referenciais e possibilidades de organização educativa, onde são vivenciados atos de solidariedade e ajuda mútua capazes de romper com as relações racistas. O impulso de sobrevivência e resistência que move a organização do povo negro em torno destas expressões culturais, religiosas e educativas, torna possível pensar na existência de modelos de associações que se contrapõem aos modelos autoritários dominantes em nossa sociedade.

O Candomblé, as Juntas de Alforria, a Capoeira significaram a luta pela liberdade, e os espaços onde os negros exerciam sua personalidade, seus ritmos e valores ligados à sua trajetória de vida no Brasil e a modelos de organizações africanas. A criação e recriação destes e de outros espaços de resistência e luta, nos dias atuais, podem significar a construção de um novo espaço educativo, que fora da escola realize a educação do negro, exatamente para sobreviver a ela e participar como cidadão na construção de uma nova ordem social.

O esforço dessa criação e recriação deve ser conjunto, coletivo, e alcançar o negro onde quer que ele se encontre: nas favelas, nas escolas de samba, nos afoxés, no Rap, nas prisões e nos espaços da vida cotidiana. O encontro que se produzirá deve ser entre iguais, tomando como princípio a necessidade de estabelecer relações de solidariedade, cooperação, ajuda mútua e respeito. Construir esta realidade para o negro é construí-la para todos os homens.

Talvez assim fiquem mais claras para nós as palavras de Fanon:

“(...)No tengo derecho ni deber de exigir reparación por mis antepasados domesticados, no hay una misión negra.No hay mundo blanco, no hay ética blanca, no hay superior inteligencia blanca.

Hay de cabo a rabo en el Mundo, hombres que buscan.

Yo, hombre de color , sólo quiero una cosa : que jamás el instrumento domine al hombre : que cese para siempre la esclavización del hombre por el hombre (...)"

QUILOMBO

É cama arruma cama arruma cama

É cama arruma cama arruma cama

É cana apanha cana apanha cana

É cana apanha cana apanha cana

É trama arruma a trama arruma a trama

É trama arruma a trama arruma a trama

É tranca arromba tranca arromba tranca

É tranca arromba tranca arromba tranca

É zanga atiça zanga atiça a zanga

É zanga atiça zanga atiça zanga

É fogo ateia fogo ateia fogo

É fogo ateia fogo ateia fogo

É ponta afia ponta afia ponta

É ponta afia ponta afia ponta

É canto apruma o canto apruma o canto

É canto apruma o canto apruma o canto.

(João Bosco e Aldir Blanc)

4. QUILOMBO

“É cama arruma cama arruma cama
 É cama arruma cama arruma cama
 É cana apanha cana apanha cana
 É cana apanha cana apanha cana”

Começo da caminhada.

Principiei o trabalho de campo, visitando nove escolas estaduais do centro de Florianópolis. Estávamos em meados de abril, e minha proposta era perceber como se trabalhava o Treze de Maio nas escolas. Guardava da infância recordações de como a escola tratava o tema da Abolição dos Escravos pela Princesa Redentora que assinara a Lei Áurea com uma caneta de ouro, e de como os negros foram e deveriam ser gratos por tal gesto de grandeza.

A conversa inicial deu-se com as especialistas (orientadoras e supervisoras educacionais) das escolas . Explicado o meu interesse em pesquisar sobre as relações raciais na escola, estas profissionais mostravam reações que variaram entre surpresa, espanto, desinteresse e revolta. A surpresa pode ser atribuída tanto ao tema da pesquisa como ao fato de ser uma pesquisadora negra quem estava propondo tal tema. Algumas profissionais desconheciam a existência de Movimento Negro em Santa Catarina e reconheceram ser esta uma lacuna “ Porque quando precisamos trabalhar esse assunto, não sabemos a quem recorrer”.

A escola onde recolhi tal depoimento condicionou sua participação à realização de palestras para os alunos e professores. Como não era este o meu objetivo naquele momento, forneci à direção da escola endereços de entidades que pudessem atender sua solicitação. O desinteresse pelo tema foi percebido em um grupo de educadores os quais

consideravam que o número de negros em nosso Estado deveria ser tão pequeno que se tornava irrelevante estudá-los.

Quando se perguntou sobre o número de alunos negros na escola, a resposta era invariavelmente: “Não sabemos, nunca tivemos interesse em verificar”. “Não prestamos atenção a esse detalhe”. “Aqui ninguém discrimina”, tratamos todas as crianças da mesma forma”. Esta fala era quase sempre acompanhada de um olhar inquietante aos grupos de crianças que se aproximavam. Parecia que tal olhar procurava a confirmação da ausência anunciada. O desinteresse pareceu vir ancorado na mesma justificativa.

Quando foi feita a proposta para trabalhar o Treze de Maio, as professoras argumentaram que havia uma outra programação no planejamento. Na verdade, o que transpareceu à primeira vista foi um desinteresse pelo tema. Da Proposta Curricular o tema Treze de Maio foi sendo excluído, tendo em vista as críticas do Movimento Negro sobre as formas como era abordado, ou seja, comemorava-se o Treze de Maio como data da Libertação do Povo Negro, homenageando a Princesa Isabel pelo feito.

O movimento Negro de São Paulo, mais precisamente o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros do Conselho da Comunidade Negra transformou a data de Treze de Maio em Dia de Debate e Denúncia contra o Racismo. Sobre o assunto, assim se expressa a Professora Rachel de Oliveira :

“ Ao idealizar o projeto ‘ SALVE TREZE DE MAIO? ’ que transformou esta data de Dia da Abolição da Escravatura em Dia de Debate e Denúncia contra o Racismo, imaginei poder criar um mecanismo de reflexão sobre a questão racial, onde professores , alunos e militantes dos movimentos sociais tivessem a oportunidade de se posicionar sobre a situação do negro e sua cultura ” (Oliveira, 1992,p.24)

Percebe-se claramente que a intenção dos grupos do Movimento Negro era proporcionar o debate sobre o racismo no lugar da apologia que existia sobre os feitos contestáveis da abolição. Frente a isto o que ocorria realmente na escola? O Treze de Maio ou passou a ser esquecido ou continuou a ser abordado da mesma forma de sempre. Ressalte-se que, em Santa Catarina, a instituição de Treze de Maio como Dia de Debate e de Denúncia contra o Racismo não chegou a ser adotado oficialmente. Entretanto, no bojo da crítica às comemorações da Abolição percebe-se a opção pela exclusão do tema na escola.

Uma professora me fez a seguinte indagação: *"Como devo proceder? Eu dou um conteúdo oficial, depois eu faço a crítica desse conteúdo. E para avaliar, o que eu considero como resposta certa?"* Entendo que esta dúvida faz parte do despreparo do professor frente ao conteúdo a ser "dado" e frente a uma proposta educacional que se pretende crítica, mas não se posiciona sobre as posturas de avaliação. Pude constatar em alguns dos trabalhos que o professor me repassou, após avaliados, que o peso considerado para uma nota maior foi a repetição do conteúdo como se encontrava no livro didático, com uma breve alusão à necessidade de não se discriminar o negro. Aqueles trabalhos onde o aluno fazia apenas um comentário breve da sua percepção sobre discriminação e racismo, sem aludir aos fatos da escravidão e do Treze de Maio, foram considerados incompletos.

Analisando com algumas professoras a orientação da Proposta Curricular nas áreas de História e Geografia, percebemos que os temas propostos poderiam servir de eixo para a discussão sobre o negro do ponto de vista do próprio negro, analisando seus grupos religiosos, suas formas de lazer e suas associações. Já a discussão sobre o racismo e discriminação racial poderia ser realizada partindo do tema que pretende focalizar as transformações do imaginário e do cotidiano da sociedade brasileira.

O que as professoras alegam é a dificuldade de material para trabalhar os temas, considerando essas abordagens, deixando evidente que a transformação de temas da realidade em conteúdos significativos não é suficiente para orientar o trabalho escolar. Uma

professora confessou que sentiria medo de abordar o tema da religiosidade dos negros : *“Olha, Neli, com esse negócio de macumba e candomblé eu não mexo. Tenho medo até de repetir o nome dos Santos que as crianças dizem”*. Perguntei como ela fazia para falar dos anjos e de Deus, e ela me olhou espantada.

As professoras que se dispuseram a trabalhar o tema, optaram por fazê-lo da forma tradicional, abordando os fatos relativos à escravização dos negros e à Abolição,, sem que fossem abordados o debate e a denúncia contra o racismo. O tema racismo não encontrava eco em nossas conversas. Mesmo assim, uma das professoras incluiu em sua proposta para as crianças a seguinte pergunta : *Muitos negros reclamam que são maltratados e discriminados por causa da cor. O que você acha ?* Algumas crianças responderam :

“ Eu acho que as autoridades devem tomar algumas providências, senão vai acontecer mais violências”. *“Existem muitos negros sendo discriminados por alguns racistas que não dão emprego, não ficam onde os negros ficam, vivem discriminando”*.. *“Eu acho que está totalmente errado, porque não devia ser assim, os brancos deviam se unir aos pretos. Alguns pretos não gostam de sua cor porque os brancos ficam gozando deles, chamando eles de macaco e tição”*.

Tais respostas deixam claro que as crianças vivem em seu cotidiano situações de discriminação e mesmo de segregação, impedindo-as de freqüentarem os mesmos lugares . Os brancos não ficam nos “ lugares em que os negros ficam “. Por outro lado lembram aos negros constantemente onde julgam ser seu lugar — na cozinha, como empregada doméstica, lavadeira, lavando carros, ...

A maior parte dos trabalhos apresentados podem ser classificados como cópias dos livros didáticos sem nenhum comentário dos alunos. Esta é uma prática comum em nossas escolas. Os professores solicitam uma pesquisa sobre determinado tema, e os alunos acabam por copiar o que está no livro indicado, sem elaborar nenhum comentário pessoal.

Participando na biblioteca da escola, com alguns alunos, desse tipo de trabalho, pude observar essa dinâmica sendo colocada em prática. O professor indica o tema, que neste caso foi sobre os negros e a escravidão, e indica os livros onde o assunto pode ser pesquisado (livros didáticos ou enciclopédias). Os alunos escolhem,, dentro do que o material didático lhes oferece, os itens que desenvolverão no seu trabalho. Pode acontecer também que o professor indique os itens que devem ser desenvolvidos. Pelas características da maioria dos trabalhos constatei que o professor lançou o tema, deixando o desenvolvimento ao critério dos alunos.

Os trabalhos apresentados pelos alunos abordavam a história da escravidão dos negros que vieram da África; sobre como os negros foram trazidos para o Brasil para aqui serem escravizados no lugar dos índios, que não se acostumavam a trabalhar na plantações ; a situação dos escravos nas fazendas de café ou nas cidades ; o trabalho forçado e os maus tratos a que foram submetidos. Alguns trabalhos focalizaram as fugas e a formação dos quilombos sem no entanto fazerem ligação do fato com a libertação dos negros. A libertação está sempre relacionada com o trabalho dos abolicionistas, a pressão da Inglaterra, e as leis que culminaram com o Treze de Maio.

Dois desses trabalhos referiam, como recomendação final, que não devemos discriminar os negros . Em um deles a aluna, que se intitula escritora e cujo texto é realmente original, ilustra seu trabalho com desenhos e produz uma moldura onde coloca a seguinte frase: " Não queremos mais guerras só queremos paz para todos os negros ". Num outro trabalho, a aluna acrescenta junto ao desenho: "Não discrimine os negros, pois eles são iguais a nós ".

Em outra escola tive a oportunidade de visitar uma exposição organizada pelos alunos alusiva ao Treze de Maio. Embora a apresentação plástica dos trabalhos fosse muito bem cuidada com as gravuras e textos envoltos por molduras coloridas, o conteúdo continuava semelhante ao veiculado pelos livros didáticos, e não havia um único que fizesse referência ao racismo ou à luta dos Movimentos Negros atuais. Tudo se passa como

se a história dos negros no Brasil pudesse ser resumida aos fatos ocorridos até o dia Treze de Maio.

Todavia, se a discussão sobre o Treze de Maio e a Lei Áurea se iniciasse com a reflexão de uma frase escrita em alguns trabalhos, e que certamente faz parte de algum livro didático: “ *No entanto , essa lei não conseguiu integrar os negros definitivamente na nossa sociedade, pois até hoje existem a discriminação e o preconceito*”, talvez o resultado final pudesse ser transformado num espaço de denúncia contra a discriminação e o racismo em nossa sociedade e na escola.

Não se trata, nesse caso, de fazer apenas a crítica de um conteúdo oficial da nossa história, mas de dar um outro sentido à história contada. De contar a verdadeira história, ou contá-la de um outro ponto de vista, que deveria ser o ponto de vista do negro hoje.

A dificuldade demonstrada pelos professores em trabalhar o tema de maneira crítica, pode estar ligada à sua crença no mito da democracia racial. Gonçalves(1985), em seu estudo sobre discriminação racial na escola, ao perguntar às professoras quais as informações transmitidas por elas sobre o negro, constatou que a maioria delas organizava e transmitia conteúdos que asseguravam a igualdade racial entre brancos e negros . A pergunta feita por Gonçalves às professoras foi : “Quando você estuda a formação do povo brasileiro , com seus alunos , que aspecto você ressalta mais? ”. Em resposta , a maioria das professoras assinalou as seguintes alternativas : “ O Brasil foi formado por três raças — brancos, índios e negros — e todos deram contribuição igualmente importante “, e ainda: “ No Brasil , a diferença racial não é um problema para a boa convivência entre brancos e negros” .

Oliveira (1992), em seu estudo sobre as relações raciais na escola, chega a uma conclusão curiosa e ao mesmo tempo comum em nossas escolas. Diz ela:

“ Os resultados a que chegamos, por sua vez, apontam que a maioria dos professores respondentes da pergunta formulada pelo GTAAB*

negou a existência da democracia racial . No entanto , os conteúdos curriculares que ministram apóiam-se nesse mesmo pressuposto “ (p. 126).

Inserir como nota de rodapé na página anterior

* GTAAB é a sigla utilizada pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo , na década de 80. Atualmente o GTAAB não existe mais.

Nos dois casos o professor vai encontrar dificuldades em realizar um trabalho de denúncia sobre discriminação e racismo. No primeiro, porque, ao que tudo indica, , ele aceita que no Brasil existe democracia racial e, no segundo caso, porque não consegue . fazer aparecer nos conteúdos curriculares aquilo que acredita existir na realidade .

Os dois casos revelam uma postura racista tanto do currículo como do professor. A escola não pode alterar um currículo que legitima o conhecimento produzido pela cultura dominante e por este motivo o transmite como verdadeiro . Além disto , escola e professores continuam alimentados pelos preconceitos e esteriótipos sobre o negro, sedimentados na prática social cotidiana e que garantem (...) “os privilégios , reais ou simbólicos dos brancos(...) (Oliveira, 1992, p. 130).

Quanto a isso, a professora Petronilha Gonçalves eSilva assim se posiciona :

“ Na nossa sociedade, as pessoas vêm sendo feitas e refeitas de acordo com as regras estabelecidas por uns e veiculadas pelas ideologias do racismo, do machismo, da ignorância e imaturidade dos pobres e pouco escolarizados. Cada um incorpora tais ideologias, e ajuda a confirmá-las e/ ou criticá-las, buscando ou não construir ações que transformem a situação” (1993, p. 30)

Assim entendidas, as ações da escola terão que estar centradas para além do currículo em “práticas pedagógicas anti-racistas e socialmente libertárias” (King apud Oliveira , 1992, p. 129), capazes de possibilitar em sua prática educativa, uma abordagem consciente e crítica quanto aos preconceitos e discriminações raciais, que limitam a trajetória escolar das crianças negras.

Acredito que o Movimento Negro tem , nesse momento de sua trajetória de luta, a condição de propor e oferecer aos educadores brasileiros, o impulso necessário para a ruptura com o anteriormente estabelecido. Neste sentido, penso como Silva ser necessário :

“ Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações, tendo no diálogo exigência fundamental da existência humana, o principal procedimento didático . Esse diálogo ensejará interrogações múltiplas, mútuas , descobertas de certezas e delineamento de incertezas, sem busca de respostas definitivas. E assim, todos, na convivência, estarão conscientemente se educando, sendo capazes de situar seus preconceitos , contra eles lutar.

O conteúdo do projeto não será outro senão a própria vida; os detalhes as determinações irão se desdobrando no compromisso de uns com os outros, no empenho para suprimir as opressões “ (Silva, 1993, p. 31).

Com essa perspectiva penso ser possível que professores e Movimento Negro arrumem a cama, apanhem a cana e ladrilhem com as pedrinhas de brilhante da canção infantil “ o mundo por onde caminham”.

É trama arruma trama arruma trama
 É trama arruma trama arruma trama
 É tranca arromba tranca arromba tranca
 É tranca arromba tranca arromba tranca

Então é preciso definir caminhos. E sempre podemos escolher. Um caminho por onde ninguém caminha e por onde seguimos sós; ou um outro, repleto de pessoas que

seguem num vaivém constante. Eu preferi caminhar este caminho onde as pessoas se encontram, conversam, arrumam as tramas. E se surgem trancas, arrombam-se as trancas.

Então posso dizer que a experiência com o Treze de Maio ajudou na arrumação da trama, e que os passos caminhados depois ajudaram a arrombar as trancas. Trancas de dúvidas, de indecisões, de medos. Medo do conhecido e do desconhecido, da alegria e da dor.

O desejo de não caminhar só conduziu meus passos para uma escola já de longo tempo conhecida e onde eu poderia caminhar com homens, mulheres e crianças negras. Onde eu tivesse a certeza de não estar apenas de passagem e nem de sentir-me estranha — aquela mesma escola da descoberta.

A escola pesquisada é igual a tantas outras espalhadas pela cidade, que foram construídas segundo o modelo arquitetônico em voga na década nos anos 70. É um prédio imponente situado no ponto mais alto de Morro da Caixa d' Água, no centro de Florianópolis. Lá do alto, a cidade descortina-se aos nossos pés com todo o seu esplendor de ilha da magia.

Misteriosa ilha, tão próxima e tão distante do alcance das populações que nem conseguem contemplá-la, mais embebidas que estão em seus problemas, seus afazeres diários e no distanciamento que a própria urbanização e configuração da cidade acabaram impondo à sua população.

Subindo o Morro lembrei-me dos caminhos de minha infância, das ruas dos becos, das vendinhas onde se comprava o pão, as balas e a linha da pipa.

Conversando com uma moradora antiga da região, ela me contava, olhando a cidade lá do alto, que toda ela fora um dia seu quintal, sua chácara. E apontava onde se situavam as casas dos conhecidos, os clubes, as ruas principais, algumas com denominações diferentes das de hoje.

Atualmente, as crianças descem, mas não transitam pela cidade com tanta intimidade, não localizam suas ruas, nem seus museus ou suas repartições públicas. Lá de cima, se pode dizer onde está localizado o prédio da Prefeitura Municipal e do Palácio do

Governo, mas as crianças nunca foram nestes locais nem sabem que ali se decidem coisas sobre suas vidas.

Constam nas Memórias da Comunidade Mont Serrat que:

“ No dia 15 de Dezembro de 1962 a escola teve início com apenas uma sala de aula. A sala de aula era na casa de Dona Maria Augusta Silva e o governo era responsável pelos gastos. (...) Neste período, a escola era considerada como Escola Isolada do Morro da Caixa e tinha apenas uma primeira série.

Em 1963 foram construídas duas salas de aula no terreno da Caixa d'Água, pois havia aumentado o número de alunos. Novos professores foram contratados (...) e a Escola passou a ter dois espaços para ensinar.

Em 15 de fevereiro de 1963, com o aumento do número de alunos a escola passou a denominar-se EE. RR. — ' Lúcia Livramento Mayvorne '—, sendo sua diretora a senhora Uda Gonzaga.

O crescente número de alunos passou a ser uma constante. Além dos alunos da própria comunidade, a estes somavam-se outros, vindos do Morro Monsenhor Topp, R. Nestor Passos, José Boiteux, Morro da Cruz, e Nova Descoberta.

Em 1975 a Escola , já em sua nova construção, possuía quase 400 alunos somente de primeira a quarta série.

A Escola Básica continua a ser um espaço de conhecimento e formação dos nossos jovens. Porém há uma parcela da criançada que já procura outros colégios na cidade : Antonieta de Barros, Lauro Müller, Celso Ramos e outros” (Comunidade de Mont Serrat - Memórias , 1992).

Em 1994, quando realizei este trabalho, a escola citada contava com um total de 468 alunos do pré a oitava série, assim distribuídos : 1º série — 120 alunos ; 2º série — 85 alunos ; 3º série — 64 alunos; 4ºsérie — 48 alunos. De quinta a oitava série, os alunos somavam 35, 40 , 18, 16, respectivamente nas quatro séries finais .

Desse registro destaco dois fatos interessantes. O primeiro é que nas indicações anteriores de localização da escola, pode-se perceber que ela foi subindo o Morro até o local onde hoje está instalada. Desde a base do Morro, a escola caminhou até sua metade e dali até o ponto mais alto. Este detalhe dificultava o acesso até ela. Muitos professores desistiram de permanecer em seus quadros por este motivo. Provavelmente este mesmo

detalhe tenha sido utilizado como justificativa para o afastamento gradativo de alunos, vindos das comunidades vizinhas.

O segundo fato interessante é exatamente essa diminuição do número de alunos. Pensar numa escola que, em 1975, contava com 400 alunos de primeira a quarta série e que, 20 anos após, dobrou o número de turmas mas continua praticamente com o mesmo número de alunos, parece um pouco confuso. Além disto a escola encontra-se situada numa região que cresceu consideravelmente neste mesmo período, e as outras escolas das redondezas encontram-se com superlotação. Porém este não é o foco do meu estudo. Este é um dos atalhos que considero deva ser retomado em outros momentos.

O que me levou até lá , àquela escola, àquele lugar de encontro foi a descoberta principal de que seus alunos , os que nela permaneceram , são todos, ou quase todos negros. Também seus professores das séries iniciais são todos, ou quase todos negros; e tanto a diretora como a maioria dos professores moram na comunidade.

As tramas foram se tramando. Os primeiros contatos com as professoras foram complicados. Além dos professores que eu já conhecia, estavam presentes na escola três novas especialistas, todas brancas e de fora da comunidade. As professoras já haviam se acostumado comigo em discussões anteriores sobre alfabetização. Era preciso explicar que meu objetivo seria estudar a criança negra em seu ambiente escolar, em suas relações com as outras crianças e com seus professores e com seu pertencimento racial.

O tema causou espanto, surpresa e curiosidade. Algumas professoras acharam importante que fosse uma negra quem estivesse estudando o assunto. Duvidavam um pouco que realmente existisse racismo na escola. Contavam " coisas" porém achando que não é racismo, mas apenas brincadeira ou modo de dizer. Uma das professoras revelou: " *Eu fico muito à vontade para chamar meus alunos de negro bobo, metido. Eu sendo negra como eles não pode ofender.*" Uma outra retrucou: " *É mas eles reclamam. Outro dia um me retrucou : porque tu ficas me chamando de negro , tu também és negra*".

Essas falas demonstravam a ambigüidade no entendimento sobre as formas como as discriminações raciais podem ser percebidas e vivenciadas na escola, entre os alunos e seus professores, mesmo sendo todos negros.

Na verdade, as referências ao pertencimento racial das crianças eram uma constante, seja referindo-se à cor da pele ou a outros atributos como o cabelo, o nariz, a bunda, a ginga de malandro, ao samba no pé ou à preferência pelo futebol. Tudo dito entre sorrisos e brincadeiras, que não disfarçam seu verdadeiro sentido de reforçamento dos esteriótipos atribuídos ao negro.

Na medida em que íamos conversando sobre essas situações, e que as professoras percebiam a presença de atitudes racistas nas relações com seus alunos, as conversas começaram a ficar mais difíceis. Começou a produzir-se, então, um sistema autodefensivo para justificar os procedimentos, os quais seriam os mesmos argumentos referidos por Oliveira (1992) em sua tese : despreparo para lidar com as crianças negras, já que em nenhum curso , no percurso de sua formação, os professores tiveram oportunidade de discutir ou aprender sobre este tema e, ainda, a aceitação do mito da democracia racial.

Uma das professoras realizando uma tentativa de discutir com seus alunos a trajetória do negro no Brasil ontem e hoje, fazia questão de repetir a seguinte recomendação : *“ Olhem bem, não esqueçam, o negro foi escravo naquele tempo, mas hoje ele já aparece trabalhando no comércio, em bancos, nas escolas ; é só ele caprichar que ele cresce.”* Um de seus alunos escreveu: *“ Os negros apanhavam porque não gostavam de trabalhar e de obedecer. “* Notei sua tristeza ao entregar o trabalho. Era sua própria condenação expressa na condenação dos seus ancestrais (Anotações de pesquisa 17.11. 94)

Em sua autodefesa as professoras, em alguns momentos , acusavam as crianças de racistas. Falavam do seu esforço em dar aulas para aquelas crianças que não se mostravam agradecidas; falavam ainda de como tiveram que lutar para ser professoras. A maioria delas sempre pertenceu à Comunidade Mont Serrat.

Acredito que suas trajetórias de vida produziram alguma espécie de impedimento para a compreensão da influência do seu pertencimento racial nas relações que foram se estabelecendo em seus percursos. Tanto a reação inicial de espanto sobre o tema racial, quanto o medo posterior em discuti-lo são testemunhos da dor, de uma espécie de dor que quero só minha, que não desejo dividir com mais ninguém. Neste sentido concordo com Jurandir Freire:

“ Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ ferida” do corpo transforma-se em “ ferida” do pensamento “ (in Souza, 1983, p. 10) .

Todavia, se somos negros, a dor não é “ minha só “, ela é nossa. Ela está tramada nas tramas das vidas como na trama da canção. E esta trama tem que possuir força suficiente para arrombar as trancas do pensamento, do sentimento e da voz. E nós precisamos construir nosso “ projeto de combate “ com os inspirados quem sabe, nas tramas de uma outra canção: “ *o homem pode alcançar os mistérios do mundo se for por amor* “.

Resolvi, então, ouvir a voz das crianças. Suas impressões, sua dor, seus sonhos, suas alegrias. Conto histórias e elas me contam sua histórias. Expressam sua revolta. Revelam que não gostam de ser tratadas assim. Não querem ser chamadas de negras (os), urubu, macaco, tição, graxa, cabelo duro, nariz chato. Uma delas se queixa muito sentida: “ *Não sei porque fazem isso de racismo com as crianças que não sabem se defender*”.

Pode-se assim, começar a pensar no que sentem essas crianças, quando se deparam com gravuras e textos depreciativos sobre o negro, crianças e adultos, nos livros didáticos. Quando percebem a ausência de figuras de negros nos cartazes que se produzem sobre qualquer tema na escola. Às vezes, nota-se que as crianças folheiam as revistas incansavelmente em busca de gravuras, procurando encontrar, talvez, uma figura que se identifique melhor com elas próprias.

Outras vezes, percebe-se também que para se representar, escolhem a figura de uma criança loura de olhos azuis, “ parecida com os anjos “, disse-me uma delas. Uma outra comentou que procurava uma morena de cabelos lisos e compridos para representar ‘emanjá’.

Silva (1995), em sua pesquisa sobre “A discriminação do negro no livro didático”, identificou a existência de pelo menos cinco categorias de esteriótipos, os quais seriam: “ *desumanização de negro; negro depreciado; negro como minoria; negro adjetivado*

pejorativamente; negro representado com funções e em lugares inferiores sócio-economicamente. “ (p. 102-103). Ao abordar o papel desempenhado pelo livro didático nesse processo, a autora citada ressalta que :

“ Não é apenas o livro o transmissor de esteriótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “ verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social” (p.48) .

É é isso que provoca a dor : a ausência e o esteriótipo. Ou eu não existo ou quando existo produzo uma negação de mim mesmo, uma auto-rejeição e a rejeição do meu igual. Inicia-se assim , na mais tenra infância, a morte de uma identidade que se fará então “ *massacrada(...), confundida em suas perspectivas, submetida à exigências, compelida à expectativas alienadas* “ (Souza, 1983,p.18).

Os estudos sobre identidade têm demonstrado a necessidade do ser humano de realizar em sua trajetória, uma identificação positiva consigo mesmo e com sua cultura. A constituição desta identidade positiva vai depender fundamentalmente das percepções que o ser tem de si próprio e do outro com o qual interage. Ser denominado por palavras , cujo sentido expressam uma situação humilhante, provoca choque, decepção, tristeza e negação de si próprio. As crianças escrevem em suas redações : “*Injustiça com as pessoas de cor. Injustiça que eu sinto dentro de mim* ” (J. B.G. ,12 anos 3º série); “ *Eu me sinto triste porque eles me chamam de macaco e graxa. É muito triste*”(L. J. 3º série).

Geralmente é na escola que a criança vai ter seu primeiro contato com as discriminações raciais. O ambiente familiar tende a proteger a criança deste tipo de embate. Algumas crianças chegam a ensinar as formas como se defendem : “ *Branca suja, branquelo, desbotado*”. Entretanto, nenhuma destas respostas tem o peso do “*macaco,*

graxa, tição, cabelo duro". A criança negra sabe disso, e como diz Fanon "*começa a sofrer por não ser um branco.*"

O que se passa ? Por que é assim? Que mecanismos estão nesse momento produzindo tal estado de coisas? Foucault (1975) talvez ajude a desvendar esta trama quando , analisando as formas de punição e suplicio, identifica o " deslocamento do objeto de ação punitiva" e diz : À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições ".

Produz-se, assim, uma inversão nas formas de punição e " morte" para o negro. A abolição dos castigos corporais proibindo o uso do tronco, dos suplícios, dos açoites públicos e da escravidão , cede lugar às descrições pejorativas, na desumanização da figura do negro. São forjadas, desta forma novas maneiras de dominação.

Embora os castigos não sejam mais diretamente corporais, os mesmos continuam a incidir sobre o corpo do negro, ferindo, produzindo marcas e cicatrizes profundas em seu " coração, intelecto, vontade e disposição." Produzem a morte, o silenciamento de sonhos, dos risos e da imaginação.

Quando um branco pronuncia frente a um negro: " Não te enxergas!" ou então "Ponha-te no teu lugar ! ", está centrando seu olhar de colonizador à cor da sua pele, ao seu cabelo, chamando a atenção para sua marca original e decretando a interdição de seu corpo negro. Fanon explicita isto muito bem no trecho que citado a seguir:

" ' Olha um negro! ' Era o estímulo exterior que me apontava com o dedo. Eu esboçava um certo sorriso. ' Olha um negro! ' Era certo. Me divertia. ' Olha um negro ' . O círculo se estreitava pouco a pouco. 'Mamãe, olha o negro, tenho medo! Medo ! Medo ' . O caso é que me temiam. Quis divertir-me até cansar porém foi impossível "(Fanon, 1974. p. 103).

O olhar que se lança sobre o negro, sobre seu corpo, sua cor. As marcas que lhe foram sendo atribuídas, tramadas em " mil detalhes, relatos ,anedotas", adjetivando o negro de mendigo, vagabundo, bêbado, louco e marginal.

Os "Rappers" têm uma forma de dizer como a mesma coisa acontece nos dias de hoje : " *Eles circulam nas ruas, com uma descrição que é parecida com a sua/ Cabelo, cor, feição / Será que vêm em nós um marginal padrão ?* " (*Trecho de Rap*).

As descrições pejorativas sobre o negro foram se acumulando em nossa literatura, nas histórias, nos livros didáticos. As comparações com animais desumanizam o negro, sua identificação com o escuro, a sombra, o grotesco, que se deve antes de tudo temer , produzem no negro o desejo da branquitude. Desejo que se exterioriza no alisamento do cabelo, na mudança da forma de andar, no uso de cremes para clarear, no afastamento gradativo dos outros negros. Sem conseguir desvencilhar-se de seu corpo, de sua aparência, o negro produz em si uma exterioridade, uma máscara branca, e uma interioridade, uma alma branca.

Busco ainda em Foucault a ajuda para entender melhor a produção dessa realidade na sociedade moderna . Falando sobre uma história política do corpo, ele assim se expressa:

" Mas o corpo também está diretamente mergulhado em um campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas investem, o marcam, o dirigem, o supliciam . . . Sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais "(1974, p. 28).

A sociedade e o Estado racista produzem em seu interior relações de dominação que impõem para o negro uma busca incessante por um corpo, ao mesmo tempo submisso e produtivo, enquadrado aos padrões de aceitabilidade do mundo branco. Quanto mais o negro trabalhe, estude, se " esforce" para alcançar este ideal, mais ele estará participando das cerimônias e acatando seus sinais. O desejo do negro é branquear-se, livrar-se do mal, da maldição que pesa sobre ele.

Agora, eu penso que é preciso ouvir a voz da rebeldia, a voz que vem dos morros das periferias, do Rap, do samba, do carnaval, do pagode, do Ilê Aiyê, do Olodum, numa mistura de sons, ruídos e melodias. O Rap demonstra sua preocupação: " *Preocupado estou, confio em você / Se assim que*

Deus criou, assim deve ser. / Nosso dever manter a forma original! / Preto sem enfeite, a forma original / Violar o próprio corpo é mal. / Já alisei, me arrependi e hoje tô legal". /

O Ilê lança seu grito: " *No compasso da vida / Tem um canto pra se libertar / (...) Minha nação é Ilê / Minha epiderme é negra / Tenho vinte e um, sou maior de idade / Lindo é subir o Curuzu / Difícil é chegar na cidade. "*

Os meninos do Olodum o seu canto: " *Sou menino da lua/ Sou Dourado de Sol / Sou pássaro encantado/ Sou menino Faraó."*

E penso ser preciso, então, ouvir a voz das crianças. A voz dos rebeldes a que se refere Gonçalves (1985) em seu trabalho de Mestrado. Porque esta voz, ao que me parece, contém uma mensagem que de fora da escola, ainda que dentro dela, pode nos oferecer pistas. Elas estão zangadas e tristes. Percebem as injustiças em sua volta. A zanga atíça zanga e ateia o fogo. Um fogo que queima e purifica, queima e clareia o nosso entendimento do poder, que pode conter um saber assim submetido, esquecido e desprezado. Um saber que se situa exatamente entre o que a escola diz e a realidade de suas vidas. Um saber que existe num espaço e num tempo desconhecido para a escola, porque são espaços e tempos onde " forças históricas" se enfrentam e tornam possíveis " as culturas e as formas de vida ".

Suas vozes , seus relatos têm o efeito do som dos tantãs , nos fazem rodopiar , atíçam zanga e ateiam fogo.

Penso que as crianças devem ser como os moradores do sertão a que se refere Santos (1990) :

" Sertão é uma corruptela do termo desertão com que os primeiros colonizadores designaram a terra imensa, vazia. Um morador do sertão não acha evidentemente que o espaço onde vive, que ele preenche com o seu ser e as suas coisas, seja vazio, selvagem, desértico, desconhecido. Um cacique Sioux definiu muito bem esse paradoxo : ' Só para o homem branco a natureza não passava de sertões selvagens e somente para ele o país estava 'infestado' de animais ferozes e de gente 'selvagem'. Para nós , era tudo mansidão ' " (p. 31 - 32).

Assim me parece ser com as crianças . Na escola elas são consideradas alunos que precisam ser adaptados, disciplinados, aprender hábitos e atitudes que os capacitem ao convívio social. No caso dos alunos negros, as coisas parecem ficar ainda mais complicadas. Os alunos negros são considerados rebeldes, indóceis, desprovidos de saber. Seus espaços e territórios são diferentes dos apresentados pela escola. Seus valores, seus pontos de vista sobre a vida, o trabalho , a escola são outros. Às vezes, a escola era encarada pelas crianças como o recreio. Observe-se o seguinte diálogo :

“ Aluno : — Eu venho na escola pra brincar. Prof. : — A escola não é lugar pra brincar. Aluno: Pra que é então ? Prof.: Prá estudar. O aluno olha a professora com espanto e exclama: — Estudar ? O que é isso ?”

Em outra situação eu perguntei a uma menina, enquanto colávamos lantejoulas numa máscara , se ela gostava da escola, e ela respondeu : *“ Gosto. Mas era melhor se não tivesse aula. “*

Os professores não entendem isso. Não podem concordar com tal ponto de vista. Os saberes que são veiculados nas brincadeiras, no jogo, na dança, na roda de samba não são importantes para a escola. Ela não sabe o que fazer com eles.

No entanto, a vida das crianças negras está organizada a partir desses saberes. Um dia elas contam a história da Maria Sangrenta e falam sobre o ritual necessário para que ela apareça. Os maiores identificam o personagem com a Pomba Gira, entidade pertencente ao culto umbandista ou, como querem alguns, com a macumba. As professoras recomendam que não se fale mais no assunto. É perigoso, é coisa de negros macumbeiros.

Depois, há o dia de Cosme e Damião onde ocorre farta distribuição de balas nos terreiros da vizinhança. Antes não se falava sobre a existência de terreiros na comunidade. Começo a perguntar e as crianças começam a falar. Algumas têm vergonha de dizer que suas mães freqüentam terreiros; que elas vão ao terreiro em busca de proteção ou levar oferendas; que acendem velas para o Preto Velho e pedem ajuda na resolução de seus problemas e que batem a cabeça para o Santo.

No dia da festa de Cosme e Damião, a movimentação entre as crianças foi grande. Mas ninguém aproveitou para discutir com as crianças sobre o significado deste dia, ou o que representava para o povo negro a existência destes espaços de convivência religiosa. Isto é considerado como primitivismo, culto inferior.

As professoras também freqüentam os terreiros. Mas na escola não se pode falar sobre isto, não é conteúdo escolar. Deixo claro, aqui, que não gostaria de ver a religiosidade como conteúdo escolar ou na forma folclorizada como tem sido abordada em festas e comemorações escolares. Contudo, é necessário que seja atribuído ao tema a importância que ele exerce na vida das crianças e de suas famílias, e principalmente, sua importância no movimento de resistência do povo negro ao racismo manifesto em nossa sociedade. Acredito que estas manifestações religiosas contribuem, como a música e a dança, para a conservação da memória e da ancestralidade africana que elas também se transformam, no campo da reflexão política, em pontos de referência entre o negro brasileiro e sua origem africana.

Mas retorno às crianças/ sertão/ desertão / zanga / fogo / mansidão/ mar e rio,, que no encontro, na luta, no embate, sabem muito mais do que aqueles que lhes querem ensinar. Por isso eu resolvo ouvir o que elas têm a me dizer sobre: **SER NEGRO, RACISMO E ZUMBI.**

Ser negro, porque essa foi uma afirmação sempre presente, embora nem sempre plena de sentido. O racismo, porque discuti-lo ajuda a entender o sentido que é dado ao ser negro hoje. Zumbi, porque aponta para um outro sentido do ser negro, do ser negro, hoje no Brasil.

4.1 SOBRE SER NEGRO

As conversas com as crianças aconteciam de maneira informal. Podiam acontecer na sala de aula, em volta do banco, no pátio interno, na sala de vídeo ou na biblioteca. Era contar e ouvir histórias, ensinar e aprender as músicas e as brincadeiras.

Ler com as crianças as histórias, cujo personagem principal era uma criança negra foi muito importante. Nem as crianças nem seus professores conheciam tais histórias; enquanto as crianças se encantavam, estas reclamavam por não ter tido acesso a tais publicações. As crianças identificavam-se logo com os personagens. A história da “Menina bonita de laço de fita”, causou alguma indignação. As meninas reclamaram da ilustração, por acharem que a menina do livro podia ser mais bonita. Apontavam entre elas, quem poderia ser contratada para ser o modelo da menina e que seria muito mais bonita.

Nessas escolhas, a disputa era muito grande; e como a descrição da história falava de uma menina de “pele escura e lustrosa”, a preferência para servir de modelo recaía nas meninas mais escuras, nas negras. Daí já se estabelecia uma primeira discussão sobre ser negro, ser moreno, ser claro ou escuro. As crianças acabavam concluindo que eram todos iguais, e que não importava se um era mais claro e outro mais escuro, porque todos eram negros.

O livro citado conta a história de uma menina negra que revela a um coelho o segredo de ser tão preta. As crianças vibram com as histórias que a menina inventa para o coelho, dizendo uma hora que comeu muito feijão, depois que tomou muito café ou que caiu no vidro de tinta. Finalmente termina com a explicação, somos negros porque nossos pais ou avós são negros. Nossos ancestrais que vieram da África eram negros.

Assim se começa a falar sobre ser negro. Se “A menina bonita do laço de fita” e “Roda Pião” encantam as meninas, “O amigo do rei”, “Berimbau”, “Os bichos da África” é que vão ganhar a atenção dos meninos, talvez por apresentarem personagens masculinos e mais aventura.

Em meio às conversas, às histórias e aos cantos, as crianças vão revelando suas representações sobre ser negro. Estas falas ou escritos podem ser agrupados assim:

Ser negro é ser igual ao branco

“Ser negro é bom pra mim, é bom ser negro é a mesma coisa que ser branco.”

“Pra mim o negro é igual ao branco, às vezes é melhor ter um amigo negro que um amigo branco. “

“Eu vejo o negro como o índio ou como o branco. O negro é humano, o caso de ser um negro não é o caso de se fazer um escravo”.

“O negro é comum, ele é humano como os outros eu não vejo nada demais nele”.

Eu acho o negro uma pessoa igual ao branco, só muda a cor da pele. Os brancos e os negros têm tudo igual, coração, nariz, boca, sentimento, amor. O negro é alegre e gosta de alegria. Eu adoro ser negra.”

“O negro para mim é igual ao branco, só porque muda a cor da pele mas por dentro é a mesma cor. Eu amo o negro.”.

“Os negros e os brancos podem se amar como qualquer um . O negro é de carne como o branco. O branco às vezes não gosta do negro porque ele é negro. Sendo branco ou negro, não importa a cor, o importante é amar “.

Ser negro é importante e legal :

“O negro é muito importante. Eu sou muito alegre por ser negra.”

“Eu me sinto muito bem sendo negra, porque eu acho minha raça muito boa e legal”.

“Os negros são muito legais. Eu me sinto legal sendo negro.”

“Eu sou negro eu gosto de minha pessoa eu me acho legal. Eu sou gente fina, não gosto de puxar briga, mas quando eles mexem comigo ai eu me enfezo.”

A alegria e o orgulho de ser negro :

“Eu sou negra com o coração feliz. O negro tem coração alegre. O negro tem que receber carinho e muito amor.”

“Eu me sinto muito feliz com muito orgulho desta raça negra. Eu me sinto muito tranqüilo entre os brancos e eu me acho muito risonha e muito legal.”

“Eu me sinto muito feliz e agradeço a Deus por ele ter me dado essa cor morena, eu me orgulho dessa cor. Quando me chamam de negra eu dou essa resposta : eu sou negra e me orgulho muito.”

“Os negros são alegres. Eu tenho orgulho de ser negra . Eu acho a minha cor bonita.”

Acredito que as crianças expressam em seus discursos os valores veiculados pela sua vivência em família e na comunidade. Embora não tenham na escola uma discussão sistemática sobre o tema , o fato de suas professoras e diretora serem negras também deve contribuir para essa visão positiva que elas demonstram sobre o ser negro. Mesmo os apelidos, quando surgem, são compartilhados, e sua negatividade acaba sendo minimizada, já que o outro que o verbaliza é um seu igual.

Isso, no entanto, não significa que elas não tenham expressado em suas falas os mecanismos de discriminação que sofrem no seu dia-a-dia. Afirmar-se igual aos brancos é uma maneira de dizer que percebem como são consideradas diferentes por eles. Só muda a cor da pele e isto não é o caso de fazer do negro um escravo. Nem de chamar de macaco ou urubu. Algumas crianças admitiam tranqüilamente ser chamadas de negra, morena mulata, mas não de macaca.

Chamar de macaca ou urubu é desumanizar o negro . As crianças em suas falas expressam muito claramente que o negro é humano, “tem boca, coração, nariz, sentimento , amor”. É importante notar que em sua afirmação, essa criança vai além dos atributos físicos . Ter sentimento e amor , ser amoroso com a família, ter alegria são atributos que pertencem à categoria dos valores intelectuais e culturais dos negros .

Há também uma necessidade de ser importante e legal , de ter alegria e orgulho por ser negra, de pertencer a essa raça. Algumas crianças atribuem a importância dos negros ao carnaval e ao futebol. Uma delas colocava o carnaval , a Escola de Samba,, como a coisa mais importante do Morro.

Mas as crianças falaram também **da tristeza dos negros:**

“Eu vejo uns negros alegres e outros tristes. Uns negros são discriminados e outros não. Eu acho o negro legal e bom.”

“Eu acho que os negros são umas pessoas muito sofredoras, essa é a minha opinião”.

“Injustiça com as pessoas de cor escura. Eu me sinto igual a todos mas as pessoas olham a gente como se fosse bicho e nem olham como olhamos elas. Ser escuro ou escura não é crime, por isso não ligo quando me dizem que sou negra , é só injustiça que sinto dentro de mim”.

Esse depoimento revela a presença da discriminação na vida dessa criança. Discriminação que pode ter tido lugar na própria escola ou em outros ambientes por ela freqüentados. Embora em sua fala tente expressar que não liga quando é discriminada pela sua cor o uso de palavras como “crime e injustiça” revelam o peso que essa discriminação assume em sua vida e na vida de todas as pessoas negras .

O sentimento de injustiça acaba por gerar o silêncio da criança negra. Algumas revelaram que não adiantava falar mais nada para as professoras, e nem para a diretora. No entanto, achavam que a menina acusada freqüentemente de chamá-las de macaca deveria ser punida: *“Se ela aprendeu a chamar de macaca também pode aprender a nos respeitar. Mas ninguém liga”;* *“Eu agora vou partir pra porrada”.*

Em outra situação , a criança que se expressa parece ter guardado sua dor até que sua docilidade acabou vencendo o preconceito dos amigos brancos , e possivelmente reforçando sua crença na necessidade de um comportamento solícito frente ao branco :

“Uma vez eu estava vindo da escola e um guri e uma guria me chamaram de cabelo duro. Mas eu ia chorar mas eu não chorei porque eles iam rir de mim. Esse guri que me chamou de cabelo duro ele é branco e eu sou negra. Depois ele disse que gostava de mim e que agora ele se arrependeu de ter me xingado. Quando eu fiquei com ele eu ia dar o troco mas eu sou uma pessoa doce. E quando eu fiquei sem falar com Vanessa ela veio me pedir

desculpa e eu perdoei porque eu admiro minha amiga de cor branca. Eu me sinto muito bem sendo negra porque onde eu vou eles vão e se eu não vou , eles não vão."

Nesse caso , a docilidade e o perdão vão garantir ao negro sua aceitação entre o branco por quem nutre admiração e , ainda , a quebra do isolamento , uma vez que este passa a lhe fazer companhia. Neste caso ainda teremos a repetição da aceitação de um modelo de negro , ditado pelo branco e pelo mito da democracia racial. O negro doce, de alma branca e que reconhece seu valor na ligação com o branco.

Embora os discursos anteriores não fujam inteiramente a esse modelo , parece-me que transitam por frestas onde reside a condição de possibilidade para que as crianças negras possam criar novos " modos de sensibilidade" , e novas maneiras de estar no mundo e de se relacionar com o outro , procurando e identificando o negro naquilo , que elas consideram como positivo; naquilo que elas desejam para si. " Eu amo minha cor , eu amo negro, eu sinto orgulho da minha cor ".

Acredito que podemos nós, os educadores dessas crianças , caminhar com elas na criação dessas novas dimensões do ser e nas novas maneiras de estar no mundo. Pois se elas amam e sentem orgulho de sua cor , vamos descobrir com elas as causas desses sentimentos positivos para alimentar e sustentar seu amor e seu orgulho , estreitando os laços entre elas e a história do povo negro, respeitando o seu modo de ser , valorizando suas manifestações culturais e religiosas.

Nessa tarefa , não há como rejeitar os agentes externos à escola , não há como desprezar o Rap, o Samba, a Capoeira e o Candomblé. Como realizar a junção destes saberes considerados menores com os saberes ditos universais e eruditos é o desafio que se coloca à escola.

4.2 .RACISMO

Minha presença na escola acabou despertando a atenção dos alunos das turmas mais avançadas (quintas e sextas séries). Nossa aproximação maior deu-se durante uma Gincana Cultural em que eu fazia parte de uma das equipes , e acabou sendo consolidada quando das atividades comemorativas do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

Embora a proposta da comemoração dessa data não tenha sido assumida pela escola como um todo , duas professoras resolveram aproveitar algumas sugestões.

O aparecimento de cartazes com figuras de negros, com frases alusivas às lutas contra o racismo e à discriminação, as músicas , tudo contribuiu para despertar a atenção desses alunos para o tema. Então ,o professor de Português decide propor aos alunos a produção de uma redação sobre o Racismo e me convida para conversar com as crianças sobre meu trabalho.

Na conversa que mantenho com esses alunos , procuro incentivá-los a dizer o que pensam sobre o assunto, contar suas histórias. Percebo suas reações. Os jovens não ficam à vontade para falar sobre racismo. Mesmo assim falam. Devagarinho vão tirando do fundo de si as mágoas, a dor que , em alguns casos , haviam ficado escondidas por muito tempo.

Alguns revelam que estão nessa escola , porque não conseguiram permanecer nas escolas lá de baixo : *"Era só a gente fazer alguma coisa de errado que eles logo xingavam de negro ou macaco". "Até os professores, alguns só me chamavam de tição."*

Nesses casos , a dor se intensifica , provoca o revide e vem a expulsão , ou o convite para se retirar da escola. Indagando suas idades , fico sabendo que a maioria , poderia estar cursando a oitava série ou mesmo já ter ingressado no segundo grau . Isto quer dizer que são jovens com mais de três anos de atraso escolar.

Um dos rapazes considera que seria melhor que no morro morassem mais pessoas brancas, que fosse tudo mais misturado , e explica : *"Assim a gente se acostumava com os brancos e eles com a gente"*. Depois ele fala da sua dificuldade quando começou seu trabalho no Supermercado: *"Cheguei lá e só tinha guri branco. Eles ficaram todos olhando*

pra mim, parecia que nunca tinham visto um guri negro. Só me chamavam de negão. Depois quando o outro amigo foi trabalhar no mesmo lugar ficou mais fácil”.

Atualmente o número de meninos e meninas que trabalham no Supermercado é bem maior , e vê-los em bando me faz lembrar o depoimento acima. As crianças em bando parecem se sentir mais fortes para suportar as xingações, as discriminações que sofrem por onde andam. Isso aparece ainda no relato de uma outra menina : *“Se eu estou sozinha , eu faço até que não escuto quando me chamam de macaca, mas se a Cíntia vai comigo então eu dou o troco.”*

Nossa conversa revelou também que as crianças usam entre si os mesmos apelidos que os fez brigarem e serem afastados de outras escolas. Algumas confessaram que não gostam dos apelidos, apenas os toleram porque afinal são todos negros. Então , entre elas , pode ser comum se chamarem de negão, beijola, cabelo duro. Só não aceitam se os apelidos forem usados pelos colegas brancos ou pelos professores , mesmo que o professor também seja negro. E elas explicam : *“ Assim, entre nós chamar de negão ou macaco pode ser uma brincadeira ou então na hora de uma briga, uma raiva. O professor não , é uma coisa de desprezo, de machucar mesmo.”* Conhecendo o efeito que a fala do professor pode exercer sobre o aluno,, podemos refletir sobre o efeito aniquilador se esta fala for racista .

Foram escritas quarenta e seis redações. Deste total, sete negam a existência do racismo. Nas demais , as crianças falam que o racismo existe no bairro onde moram, na cidade , no país e no mundo.O racismo aparece no discurso destas crianças na forma de discriminação e preconceito de brancos contra negros, negros contra brancos e negros contra negros. Eis alguns trechos :

“No meu bairro tem muito racismo tem uns que não gostam dos negros e tem uns que não gostam dos brancos, tem até alguns negros que são um pouco clarinhos e já querem se passar por brancos”.

“No morro onde eu moro não existe o racismo mas mais para baixo existe”.

“O racismo é uma coisa muito antiga. Uns bairros tem pessoas que são racistas, algumas brancas e outras negras. Só porque são um pouco mais claras acham que têm o direito de discriminar a sua raça. Tem pessoas da raça branca que se dão muito bem com a raça negra. Outras não. Mas de uma coisa eu tenho certeza que quem é da raça negra deve se orgulhar da sua cor . Eu me orgulho muito da minha cor e não me envergonho disso como alguns negros que têm vergonha da sua cor escura.”

“Racismo mesmo em meu bairro não existe. Mas sempre tem uns e outros que botam preconceitos nas pessoas. Eu acredito que o branco tem mais chances do que o negro. Ex : no trabalho, nas eleições tanto para presidente , governador, etc.”

“Eu acho que o racismo é uma coisa que surgiu alguns anos atrás quando os negros eram escravos. E o negro trabalhava para o branco. Para mim não existem negros, brancos, tudo para mim é de uma cor só. Racismo não leva a nada. Muita gente eu já vi falando assim para seu filho :— filho não brinca com esse preto. Aquilo para mim não tinha sentido. Eu não sou racista. Gosto de branco, gosto de preto. Às vezes alguns matam só porque é preto. O mesmo carinho que você dá ao branco você pode dar ao preto. Somos todos do mesmo sangue, filhos do mesmo pai, vamos viver unidos, chega de racismo. Eu não tenho vergonha da minha cor, foi assim que eu nasci e assim que eu vou morrer. Racismo é uma espécie de preconceito, vamos ajudar uns aos outros seja branco ou seja negro.”

“Racismo significa preconceito de cor porque os brancos julgam os negros e os negros julgam os brancos. Na minha opinião nenhum é melhor que o outro, os dois têm capacidades de vencer. Mas para os brancos poderosos os negros têm poucas capacidades de vencer na vida e ser alguém importante, de ter grande inteligência. No bairro em que eu moro tem racismo sim, eu acho que em qualquer cidade que existam brancos e negros tem racismo nem se for de poucas pessoas. E sobre essa coisa de ter vergonha de sua própria pele é uma coisa boba. Eu sou contra o racismo. “

“Eu sou uma pessoa negra me orgulho da minha cor. Me admiro não só por minha capacidade e sim por minha cor. Racismo , preconceito , discriminação geral é uma burrice coletiva sem explicação. ”

“Negro é viver, racismo é querer morrer ”.

Penso que essas crianças, no limite de seus discursos, conseguiram expressar muito bem as manifestações de racismo que vivenciam em seu cotidiano. A percepção dos preconceitos e discriminações a que estão sujeitas reforçam seus mecanismos de defesa frente à agressão racial . Se por um lado a predominância de negros no morro causa alguma dificuldade nos primeiros contatos com o branco , esta dificuldade pode ser contornada quando já não se está só.

Parece-me , também que é muito mais fácil ter-se amigos e companheiros negros quando se está junto , quando se mora no mesmo morro, se desfila na mesma Escola de Samba, se frequenta a mesma escola. Isto , no entanto não impede que na própria comunidade se perceba a presença de discriminação racial.

A constatação do racismo dos “negros contra os negros” me faz lembrar o ideal de branqueamento de Oliveira Viana ; *“Algumas pessoas negras só porque são mais claras acham que devem discriminar sua raça”.*

Algumas professoras mostram claramente suas preferências pelos mais claros, pelos cabelos alisados, pelos sinais que aproximam o aluno do tipo ideal que é branco, disciplinado e limpo. Entretanto as crianças que estão a sua frente são estas , negras, e pobres. Portadoras de sonhos que as fazem voltar por anos à fio a mesma escola , na esperança de superar de alguma forma suas limitações.

Os conhecimentos que essas crianças demonstram possuir sobre as questões raciais , não parecem ser apenas escolares. O ambiente familiar, religioso, suas andanças pela cidade devem ter contribuído para sua consolidação. Acredito que elas gostariam de continuar falando e escrevendo sobre este tema. Creio que a escola aprenderia com isto. Ela conheceria seus alunos dentro de uma singularidade que é do seu pertencimento racial ,

que mesmo estando visível na cor da pele , não parece assumido nos conteúdos escolares e nas relações que se estabelecem em seu interior.

“O caso de ser um negro não é o caso de se fazer um escravo” . E eu gostaria de dizer que o caso de ser uma criança negra não é o caso de se produzir um analfabeto, um malandro, um repetente...

“Valeu, Zumbi,
O grito forte de Palmares
Que correu serras, céus e mares ...”

4.3. ZUMBI

Ocorre que estou na escola. Converso com as crianças, com suas professoras, com o pessoal da limpeza, da cozinha. A turma que mais me encanta é uma primeira série onde as crianças se esforçam para aprender a ler e escrever. Conversando com as professoras na hora do recreio, fizemos referência à proximidade do dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Surge a idéia de se planejar alguma atividade. Mais tarde conversando com a diretora, ela solicita que se faça uma proposta. Aceito o desafio e com o auxílio da professora Vadeonira, com quem vinha discutindo meu trabalho, organizamos um roteiro de atividades nos moldes do planejamento realizado pelas escolas.

Desse roteiro constavam os seguintes temas: Tributo à África, O negro no Brasil ontem e hoje: Zumbi. Localizamos na biblioteca o material necessário para subsidiar os professores na realização dos trabalhos, e pesquisamos letras de músicas que pudessem servir de motivação para a introdução dos temas. Todo este material foi apresentado à direção da escola e aos professores. Todos aprovaram a proposta. Mas apenas uma professora empenhou-se em realizar as atividades. As demais alegaram falta de preparo, de material, de tempo, ou que estavam atrasadas em suas programações.

Apesar de tudo isso, quase todas as crianças acabaram participando. Dois fatores colaboraram para despertar seu interesse: a visita de um africano convidado a falar sobre a África e de um Pai de Santo para falar sobre o Candomblé. Também as músicas e os cartazes nos murais despertaram a atenção das crianças. Em algumas turmas, os alunos solicitavam a nossa presença para contar a história de Zumbi.

As crianças ouviam atentamente tanto a fala do Sene, quanto a do Pai Leco. E as crianças perguntaram muitas coisas sobre a África e sobre os terreiros, sobre as danças, os rituais, as roupas e a capoeira.

Depois elas dançam. Ensaíam batuques. Saltam como quem joga capoeira.

Desenham e escrevem suas mensagens para Zumbi , o grande herói negro de Palmares :

“Zumbi é o herói/ Zumbi era do bem/ Dia 20 de novembro é o dia de Zumbi/ dia 20 de novembro / Consciência negra / O negro é feliz no dia da consciência negra/ Quilombo dos Palmares. “

“Zumbi/ dia 20 de novembro foi o dia da Consciência negra/ Zumbi era escravo/ Zumbi foi morto dia 20 de Novembro de 1695/ A mãe de Zumbi morreu/ Mas é bom ser negro.” (desenha o cemitério de Zumbi).

“Zumbi ajudou ser negros os negros / Os negros trabalham nas creches e nos hospitais.”

“Valeu Zumbi/ Eu achei a história bonita/Eu achei a história linda/ Valeu Zumbi pela força pela fé e pela esperança.”

“Valeu Zumbi / Pela força/ Eu preciso da sua confiança.”

“O Zumbi / Valeu Zumbi você é um negro muito importante para a gente./ Eu gostei muito da sua história / E eu sou uma negra também/ Valeu muito a sua força a sua coragem e a sua história./ Você é uma pessoa muito importante/ Valeu Zumbi/ espero que você sempre tenha força Zumbi./ Desejo muita felicidade pelo seu dia.”

A África de Zumbi / O Zumbi é o negro da capoeira. Eu tenho orgulho dele. Eu acho ele muito corajoso. Eu amo a história dele. O Zumbi foi chefe de muitas tribos. Eu acho o Zumbi muito legal pela valentia dele. Valeu Zumbi a luta continua Zumbi. Muito obrigado Zumbi por ser tão corajoso.”

“Zumbi / Zumbi eu gosto muito de você nem que eu não tenha te conhecido mas eu gosto muito dos negros. Mas eu sou outro negro que nem vocês negros. Mas valeu Zumbi por toda força que você deu para todos nós.”

“O Zumbi da África / Um dia o Zumbi nasceu na África. A mãe dele deu ele para um padre para cuidar dele como seu filho. E o Zumbi cresceu e viajou para o Brasil para soltar a escravidão para os negros ficar feliz para sempre.”

África / Quilombo / Palmares / Zumbi” são palavras que passam a fazer parte do vocabulário das crianças todas repletas de sentido, de história e vida.

Recupera-se , assim , o tema do Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra no discurso das crianças:

“Palmares existiu ;

Zumbi é nosso líder ;

Zumbi foi líder de Palmares ;

O grande líder nacional dos negros é Zumbi ;

20 de novembro é o dia da Consciência Negra “.

Também os desenhos se modificam. As crianças passam a desenhar negros dançando e não acorrentados. Desenham a África e o Brasil, berimbaus , corações, tambores.

Acredito que a recuperação dos acontecimentos de Palmares e do papel desempenhado por Zumbi pode colaborar para a *“emergência de uma outra forma de subjetividade negra”*. As crianças negras passam a povoar seu imaginário com imagens positivas do negro. O negro passa a ser visto lutando por sua liberdade , resistindo à escravidão e construindo uma nova proposta de convivência. Constroem -se , então,, novas possibilidades para o vir a ser do negro.

Submissão, docilidade, passividade e burrice vão sendo substituídas por coragem, resistência, heroísmo, luta e liberdade. Este processo de substituição só se concretizará , quando se permitir à criança que o expresse em sua vida. Que do seu imaginário este

conteúdo se transforme em fala ouvida e respeitada , e não mais silenciada pelos rituais da escola.

Penso que a escola só dará conta desse trabalho se e quando realizar uma profunda reflexão sobre as relações raciais que se estabelecem em seu interior. Falar sobre Zumbi e Palmares não é a mesma coisa que deixar Zumbi e Palmares contarem sua verdadeira história. Também apenas ouvir a história de Zumbi e Palmares não é suficiente. Usando a interpretação que Joel Rufino faz sobre o significado de “ As mil e uma noites” poderia dizer que não basta para o povo negro contar sua verdadeira história , como forma de suportar a dominação e de resolver o problema da sociedade,, que dela toma conhecimento e se com ela se encanta mas ao contrário de “Schariar” continua a exercer sua tirania.

Não é o caso de se fazer do negro um escravo ; também não é o caso de se fazer de uma criança negra um analfabeto. É o caso de ouvir a sua voz, seu canto e suas histórias de vida. É o caso de transformar os espaços ditos de construção de conhecimento em novos Quilombos de Zumbi.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No hay mundo blanco, no hay ética blanca, no hay superior inteligencia blanca.

Hay de cabo a rabo en el Mundo, hombres que buscan.”

(Frantz Fanon)

Gostaria de dizer agora, deste lugar onde me encontro, que longos foram os caminhos que me trouxeram até aqui.

Gostaria de dizer , também , que nem todos os caminhos foram percorridos até o fim e outros caminhos nem foram tentados.

Lembro , então , a fala de um chefe africano explicando aos seus convidados, o significado dos sons dos tambores:

“ Os meus tambores enviam mensagens. Podem ser mensagens de paz, de guerra, ou mesmo convites para dançar. Cada tambor tem um significado. “

Então acredito que caminhei tentando decifrar sons, gestos, falas e silêncios na busca de um sentido e que talvez tenha utilizado “ ferramentas e procedimentos disparatados. “

Mas não quero repetir aqui o “ já dito “, nem quero falar de “ certezas nunca antes experimentadas “, mesmo acreditando que são estas coisas que nos alimentam, sustentam e completam.

Quero apenas dizer que caminhar me fez caminhante e me ensinou a : arrumar tramas, apanhar canas, atear fogo e atizar a zanga.

AXÉ !

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo : Emus, 1966.
- ASSOCIAÇÃO CULTURAL BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYE. **Organizações de resistência negra**. Caderno de Educação do Ilê Aiyê. Salvador : [s. ed.] , 1995.
- AZEVÊDO, Eliane. **Raça : conceito e preconceito**. São Paulo: Ática, 1987.
- A BÍBLIA SAGRADA. 15 ° ED. São Paulo : Ave Maria, 1970.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo : Ática, 1984.
- BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa : Edições 70, 1977.
- BELTRÃO, Irecê Rego. **A didática e a formação de professores de história : em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico**. (Dissertação de Mestrado em Educação) , UFSC, Florianópolis, 1992.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Indo europeu, lingüística e ... racismo**. *Revista USP*. São Paulo, nº 14, jun/ago. 1992, p. 104-110.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARDOSO, Fernando Henrique, IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**. São Paulo ; Nacional, 1960.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**. São Paulo : Companhia das Letras, 1990
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1980
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1978.
- **Arqueologia da violência**. São Paulo : Brasiliense, 1982
- COMAS, Juan. Os mitos raciais. UNESCO (org.) . **Raça e Ciência I** . São Paulo: Perspectiva, 1960.
- COMUNIDADE MONT SERRAT. **Memórias**. Florianópolis, [s. ed.] ,1992.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- COSCODAI, Beatriz Teresinha. **Quando uma diferença é posta como deficiência : reflexões sobre três histórias**. (Dissertação de Mestrado em Educação) , UFSC , Florianópolis, 1994.
- CRUZ, Manoel de Almeida. **Pedagogia interétnica**. *Cadernos de Pesquisa* nº 63. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1987.

- **Alternativas para combater o racismo.** Salvador : Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.
- D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Ética da diversidade.** Palestra proferida na UFSC. Florianópolis, 21 D2 MAIO, 1993.
- DECCA, Edgar de. **1930 : o silêncio dos vencidos.** São Paulo : Brasiliense, 1994.
- DEGLER, Carl N.. **Nem preto nem branco.** Rio de Janeiro : Labor, 1976.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro : Civilização, 1979.
- **Piel negra, mascarar blancas.** Buenos Aires : Schapire, 1974.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo : Dominus, 1965.
- FNDE. **A voz do morro : histórias do Mont Serrat.** Florianópolis : IOESC , 1985.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo.** Madrid : La Piqueta, [s.d.].
- **História da sexualidade I : a vontade de saber.** Rio de Janeiro : Graal, 1984.
- **História da sexualidade II : o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- **Vigiar e punir : nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil.** Brasília , DF: INEP, 1989.
- FRENTE NACIONAL DO TRABALHO. **Escravidão e libertação.** [s. l.] , [s.ed.]. 1982.
- GIACOMINI, Sônia M.. **Mulher e escrava.** Petrópolis : Vozes, 1988.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma.** Rio de Janeiro : Zahar, 1982.
- GOMES, Heloísa Toller. **As marcas da escravidão : o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos.** UFRJ/EDUERJ. Rio de Janeiro, 1994.
- GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial.** Dissertação (Mestrado em educação) UFMG. Belo Horizonte, 1994.
- GONÇALVES, Luiz A. de. **O silêncio : um ritual pedagógico a favor da discriminação racial.** Dissertação (Mestrado em educação) UFMG. Belo Horizonte, 1985.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização : reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular : pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUSMÃO, Neusa Maria de . **Socialização e recalque : a criança negra no rural. Cadernos Cedes**. São Paulo: Papirus, nº. 32 , p. 449-84.
- HASENBALG, Carlos A. SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: nº18, p. 73-91,1990
- **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro : Rio Fundo Editora, 1992.
- IANNI, Otávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- **Escravidão e racismo**. São Paulo : Hucitec , 1988.
- ILLICH, Ivan. **Educação e liberdade**. São Paulo : Imaginário, 1990.
- KOZOL, Jonathan. **Morte em tenra idade**. São Paulo : Loyola, 1983.
- LOPES, Ademil. **Escola , socialização e cidadania : um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCAR,. São Carlos, 1994.
- LOPES, Helena Teodoro. **Educação e identidade**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo : nº 63, p. 338-40, 1986.
- LOPES, Nei. **Bantos , males e identidade negra**. Rio de Janeiro : Forense, 1988.
- MELO, Regina L. C. de. COELHO, Rita C. F. (org). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte : IRHJP, 1988.
- MOURA, Clóvis, **As injustiças de Clio : o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte : Oficina de Livros, 1990.
- **Dialética radical do negro no Brasil**. São Paulo : Anita, 1994.
- **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- MORIYÓN, F. G. (org). **Educação Libertária**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 1992.
- OLIVEN, Ruben George. **Nação e tradição na virada do milênio**. Resgate, Campinas, nº 5, p. 77-87, 1993.
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas: Unicamp, 1993
- **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993
- **Entremeio e discurso**. Trabalho apresentado no Seminário de Interdisciplinaridade. Santa Maria, 1993.
- **Sujeito & Texto**. São Paulo: Educ , 1988.

- SILVA, Tomaz t. (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós- modernos.** Porto alegre; Artes Médicas, 1993.
- **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto alegre: artes Médicas, 1992.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco : raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro.: Graal, 1983.
- TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- TORRES, Artur de Almeida. **Cruz e Souza : aspectos estilísticos.** Rio de Janeiro: 1975.
- TRIUNFHO, Vera (org.) . **Rio Grande do Sul — aspectos da negritude.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 1992.
- NAQUET, Pierre Vidal. VERNANT, Jean-Pierre. **Trabalho e escravidão na Grécia antiga.** Campinas: Papyrus, 1989
- WEST, Cornel. **Questão de raça.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994