

Educação
Transpondo barreiras

O LIVRO DIDÁTICO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada
ao Departamento de Ciências Sociais
da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo.

BIBLIOTECA DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS SOCIAIS

TF 19889

nº de locar esp. Barras

REGINA PAHIM PINTO

SÃO PAULO — 1981



AGRADECIMENTOS

À professora Aparecida Joly Gouveia, pelo paciente e seguro trabalho de orientação;

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico, pelo financiamento do projeto;

à Fundação Carlos Chagas que ofereceu a infraestrutura;

às colegas Esmeralda Vailati Negrão, Silvia Lustig e Nidia Vailati, pela valiosa colaboração na codificação dos dados;

à Miriam Bizzocchi pela assessoria ao tratamento estatístico e ao processamento dos dados;

à Bernardete A. Gatti, pela assessoria estatística;

à Maria da Graça Camargo Vieira, pela revisão das referências bibliográficas;

à dona Vilma, do Museu Pedagógico Caetano de Campos, pela confiança demonstrada, possibilitando-me o acesso ao acervo do Museu;

aos colegas da Fundação Carlos Chagas que de diversas maneiras me auxiliaram e me incentivaram;

à Fúlvia Rosenberg, pelo inestimável apoio, compreensão, amizade e acompanhamento na elaboração deste trabalho;

à Helena M.F. Ribeiro, pelo eficiente trabalho de datilografia.

SUMÁRIO

	Pág.
<u>INTRODUÇÃO</u>	
O Livro Didático como Objeto de Pesquisa.....	12
Objetivos.....	13
<u>METODOLOGIA</u>	17
A Amostra.....	17
Técnica de Análise.....	22
<u>ANÁLISE DOS DADOS</u>	39
Caracterização da Amostra.....	40
A Estória.....	44
A Ilustração.....	47
A população ilustrada.....	47
A representação das categorias sociais.....	48
O Texto.....	61
A população representada no texto.....	61
A representação das categorias sociais.....	65
Os emissores e os receptores.....	87
Os comportamentos.....	91
As relações sociais.....	104
Comparação entre os Períodos.....	114
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	124
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	15

miniação do Negro na Escola, promovido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte)

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

SILVA, Petronilha B.G. e. Escola-questões de vida e de morte. São Carlos, 1991a. (Apresentado na VI CBE)

SILVA, Petronilha B.G. e. Da vida para a escola e da escola para a vida. Questões que se põem à Didática e à Prática de Ensino. São Carlos, 1991b. (Apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)

VEIT, Laetus. O saber e o agir da educação. Porto Alegre, s.d. (Datilografado)

WINTER, Sylvia. *Do not call us negroes; how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism*. San Jose, CA, Books, 1992.

CADERNES CEDES

Centro de Estudos Educativos e

Sociedade nº 32

Educação e Diversidade em
Índices e Negros (Vários)

1993

Papirus | São Paulo

MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DE NEGROS

Educ.

Tampouco barreiras

Regina Patim P

Quando se fala em educação de negros, não se pode deixar relacionar o tema ao movimento negro, tendo em vista os problemas que vem detectando e as reivindicações que vem fazendo no campo da educação. É sobre esses problemas, reivindicações e seus desdobramentos, que centrar as minhas reflexões.

Esse tema, seja de modo central, seja subsidiariamente, tem este presente em praticamente todos os eventos organizados para se discutir questões pertinentes ao negro, tanto pelo movimento, como por segmentos interessados nos problemas do negro, no nosso país. Para subsidiar as minhas considerações, tomei como base, alguns dos eventos organizados pelo movimento negro¹, nas décadas de 80 e 90:

I Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação, realizado em Porto Alegre de 25 a 27 de outubro de 1985;

VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em Recife de 29 a 31 de julho de 1988;

I Simpósio sobre a Questão Educacional do Negro no Estado de São Paulo, realizado em São Paulo, de 4 a 6 de novembro de 1988;

II Encontro dos Negros das Regiões Sul e Sudeste, realizado em São Paulo de 7 a 9 de outubro de 1989;

1. Não é minha intenção, com estas reflexões, esgotar todas as questões relativas à educação apontadas pelo movimento negro, nesses eventos. Neste sentido, as considerações deste artigo têm um caráter preliminar e provisório, e devem ser complementadas por outros estudos

Seminário: Mulher negra — mito e realidade, realizado em São Paulo, de 8 a 10 de junho de 1990;

I Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo de 14 a 17 de novembro de 1991;

O primeiro fato que chama a atenção nas comunicações, debates e painéis apresentados nesses eventos é que, invariavelmente, a discussão sobre a educação do negro, quase sempre vem acoplada à discussão da sua identidade. Não se fala de uma coisa, sem mencionar a outra. Para os que consideram a questão dessa maneira, é de suma importância que o sistema educacional reconheça e valorize a identidade da criança negra, caso contrário, ela se sentirá deslocada na escola e, certamente, terá um aproveitamento insatisfatório.

O segundo fato é que essa identidade, para o movimento negro, reforçar-se-á, no entender de alguns, ou construir-se-á, no entender de outros, (portanto, para os que colocam a questão dessa maneira, admite-se que a identidade negra precisa ser construída), através de duas medidas que, na verdade, se relacionam:

1. A recuperação das raízes históricas e culturais do negro;

2. A eliminação de imagens negativas a seu respeito, que o sistema contribui para veicular, principalmente através do material didático, mas também através dos próprios professores, ou ainda, na própria dinâmica do relacionamento entre os alunos ou entre alunos e funcionários.

Os principais caminhos propostos para torná-las efetivas dizem respeito a providências a serem adotadas em vários níveis do sistema escolar formal, desde o currículo, órgãos definidores das políticas educacionais, atividades na sala de aula, formação de professores. Especificando melhor, as recomendações são as seguintes:

— introduzir os chamados Estudos Africanos, alguns falam em cultura negra, no currículo escolar do 1º e 2º grau. Outras vezes, de uma maneira genérica, sem especificar o grau em que seriam desenvolvidos tais estudos, alguns grupos também sugerem a criação de uma associação de professores negros para viabilizar tal proposta;

— incluir História da África e História do Negro no Brasil nos currículos de 1º e 2º graus. Alguns grupos as reivindicam como disciplina específica, outros, como itens dentro das disciplinas História Geral e História do Brasil. Em algumas considerações, os Estudos Africanos incluem essas duas disciplinas, em outras, há referência apenas a essas disciplinas, sem qualquer menção aos Estudos Africanos;

— estimular o interesse das secretarias de educação pela cultura e religião afros, proposta que seria viabilizada através de cursos, seminários, encontros, estudos e pesquisas que, eventualmente, poderiam ser assessorados pelo próprio movimento negro;

— criar grupos de estudo, destinados a discutir os problemas específicos do alumnado negro nas secretarias de educação;

— criar centros culturais negros nas escolas, providos de material específico: slides, livros;

— incluir o 20 de novembro no calendário escolar;

— promover a revisão da história do Brasil, por historiadores comprometidos com a questão do negro;

— utilizar o material produzido pelos movimentos negros como material didático;

— incluir no curso de formação de professores danças e atividades lúdicas de origem afro dentro da disciplina recreação; discutir a questão negra dentro de disciplinas como literatura;

— reciclar professores de 1º e 2º graus em História da África;

— criar Departamentos de Línguas Africanas e de História da África, dentro das universidades;

— incluir na orientação religiosa das escolas conhecimentos sobre a religião afro;

— utilizar a literatura negra contemporânea nas escolas; algumas vezes, as sugestões adquirem um caráter mais específico, como a de utilizar-se os contos de mestre Didi ou recuperar a história dos negros velhos, como uma forma de estimular a prática da literatura oral;

— rever a obra de escritores negros e mulatos não-assumidos, a fim de refletir sobre o poder da ideologia do embranquecimento;

— criar concurso de escritores negros de literatura infantil;

— agir no sentido de impedir a folclorização da religião afro-brasileira;

— formar grupos de análise de livros indicados para adoção nas escolas pelas secretarias de educação dos municípios e dos estados;

— eliminar os estereótipos e a linguagem preconceituosa dos livros de literatura infantil e dos livros didáticos e, em contraposição, representar o negro de forma positiva;

Outras vezes, embora, nesses eventos, não se proponham sugestões concretas como essas, visando a modificações no sistema educacional, fala-se na necessidade de estimular uma identidade negra, única maneira de o negro assumir a sua condição, valorizar-se e ter forças para lutar pelos seus direitos. Esse processo efetivar-se-ia através do conhecimento dos ancestrais, da África.

De um modo geral, aceita-se como um fato positivo que a criança negra venha a ter uma identidade afro ou voltada para as raízes africanas, mas não se reflete, mais profundamente, sobre a maneira como essa identidade vai interagir no meio social escolar e no meio social mais amplo, sobre os

benefícios e os problemas que, eventualmente, o seu cultivo poderiam trazer para o alumnado. Abordar essas questões implica, entre outras coisas, considerar os limites que a sociedade e, conseqüentemente, o sistema escolar impõem ao cultivo de alteridades de caráter étnico, a receptividade a essas propostas, o significado e as implicações de ser um “diferente”. Essas são questões que, a meu ver, integram também esse processo, mas que não têm sido consideradas, de maneira sistemática, pelo movimento negro.

Uma outra questão é que o movimento negro, cada vez mais vem insistindo na necessidade de o negro identificar-se como negro, resgatar as suas raízes africanas; exaltar a cultura negra, a história do negro. No entanto, percebe-se que, quando surgem reflexões mais consistentes a respeito da africanidade, do que é ser negro, do que é cultura negra², estabelecem-se embates, ou, algumas vezes, acaba-se definindo o negro em função de determinadas imagens que o branco forjou a seu respeito, e que, muitas vezes, têm sido usadas para justificar a sua inferioridade.

A respeito da primeira questão, os embates que se estabelecem quando tenta-se definir a cultura negra, eu me reportaria às considerações de Borges Pereira sobre algumas alternativas, os contra-argumentos e as questões que se colocam para cada uma delas, quando o negro empreende a tarefa de definir uma cultura negra, que sedimentaria uma identidade negra. De um modo muito sucinto, as alternativas vislumbradas e os inconvenientes que apresentam são os seguintes:

Valorizar os elementos culturais que historicamente são associados ao negro, as *sobrevivências culturais* teriam inconvenientes, porque essa tradição cultural, comumente identificada ao lazer, ao mágico, ao folclore, não é inovadora, além de comumente ser estigmatizada como *coisas de negro*, o que, portanto, poderia comprometer a sua imagem, como um ser sério e construtivo. Ligar o negro às suas raízes africanas, ao mesmo tempo que lhe traria respeitabilidade cultural, graças ao respaldo das nações africanas, poderia, eventualmente, reforçar o exótico, que está no fulcro do processo de folclorização da cultura negra, o que justamente quer evitar-se (Borges Pereira, 1982a e b, 1983 e 1984). Ainda, mesmo aceita essa via, há um outro complicador: a definição dessas raízes africanas, uma vez que não existe uma única África, mas vários países africanos com realidades e culturas diferentes.

Para refletir sobre a segunda questão, que, por sua vez, imbrica-se com a primeira — a definição do negro, através da visão do branco — reporto-me às reflexões de Maués (1988) sobre o discurso das elites negras, ligadas ao TEN, Teatro Experimental do Negro, que atuaram no Rio de Janeiro nas décadas de 40 e 50. Esse discurso merece ser conhecido, pela importância que teve o TEN na época, pelo papel que desempenhou como elemento aglutinador do negro, e por ser um empreendimento que colocou em discussão a questão racial.

2. Isso não significa que não haja uma produção a respeito da cultura negra, ou de obras que procuram recuperar o papel do negro na história, inclusive de autoria de militantes negros.

A análise da autora mostra como a representação dessas elites, a respeito do negro, como um ser emotivo, passional e teatral, e das suas crenças, como ingênuas e primitivas, contribui para ampliar as considerações sobre as diferenças de mentalidade entre o negro e o branco. À guisa de ilustração, cito algumas dessas falas e pontos de vista, detectados pela autora.

Por ocasião da instalação da Conferência Nacional do Negro, patrocinada pelo TEN, no final da década de 40, Abdias do Nascimento, um dos representantes dessa elite negra, refere-se à grande vitalidade das instituições negras, como as escolas de samba e os terreiros, vitalidade que ele atribui a sua teluricidade³, fato este que o leva a ponderar, que a massa negra só poderia ser reunida pela manipulação das sobrevivências paleontológicas, subsistentes na sociedade brasileira, e que se prendem às matrizes culturais africanas. Abdias, nesse discurso, avalia a mentalidade da população negra, da época, como pré-lógica e que, portanto, não poderia ser atingida por conceitos, idéias e técnicas sociais, letradas ou lógicas, daí a necessidade de um trabalho como o do TEN, que ele qualifica como um experimento psicossociológico, para adestrar a gente de cor nos comportamentos da classe média e superior da sociedade brasileira.

Como mostra Maués, nas ponderações de Abdias concentram-se dois tipos de avaliação que, embora possam ser vistas como contraditórias, aparecem aí combinadas. Uma diz respeito ao despreparo do negro, resquício da escravidão e que, portanto, o exime de culpa. A outra não diz respeito a uma condição social, mas a uma condição do negro, como alguém ainda preso às raízes africanas e que, na avaliação da autora, expressam as teses do pensamento primitivo, que aparecem em trabalhos de Tylor, Fraser e, também, do filósofo Levi-Bruhl, formulador de uma teoria sobre o pensamento primitivo. Segundo essa teoria, as representações dos povos primitivos seriam místicas. Os primitivos acreditariam em forças, influências e ações imperceptíveis aos nossos sentidos, o que os faz perceber os objetos de um modo diferente dos civilizados.

Guerreiro Ramos, uma outra liderança negra expressiva da época, por sua vez, refere-se a uma cozinha negra, picante, viva e estranha, a uma música negra, de índole esquisita, como o samba, o blues, o jazz, o *spiritual*, a uma poesia negra, de sabor passional, a uma religião sincrética, que mistura o dogma cristão ao primitivismo, a uma indumentária pitoresca, a um folclore riquíssimo.

Ironides Rodrigues, crítico literário e militante negro, que atuava junto ao TEN, detecta na poesia de Cruz e Sousa uma sensualidade sádica, muito própria do negro, e considera o poeta, pelo fato de incorporar ao seu canto a “*melopéia*” *bárbara, absorvida graças ao atavismo da raça*”, como o grande cantor social da raça negra. Nessa maneira de caracterizar o negro,

3. Telúrico: relativo ou pertencente à terra.

4. Melopéia: arte de fazer acompanhamentos musicais; peça musical ou toada que serve de acompanhamento a um recitativo; declamação agradável ao ouvido.

ou legitimá-lo como poeta, são justamente as características tidas como africanas, criadas pelo racismo branco, as que são invocadas. Os exemplos coletados multiplicam-se, mas, o importante para as nossas reflexões é chamar a atenção para o fato detectado pela autora de que as marcas de africanidade invocadas para caracterizar o negro são, justamente, as da sua pretensa inferioridade como "raça".

Mas são também as ambigüidades desse discurso que deixam Maués mais perplexa a respeito da representação que o negro faz a respeito de si próprio. Essa ambigüidade se expressa, por exemplo, na maneira como o jornal *Quilombo*, ligado ao TEN, o mesmo em que Ironides publicou sua apreciação sobre Cruz e Souza, enaltece o poeta, como aquele que realizou obra de suavidade e pureza, inspirado no simbolismo francês; quando Guerreiro Ramos refere-se ao TEN, como uma das realizações mais brancas do Brasil, afirmando, textualmente, que aquela obra nem parecia coisa de negro; quando pondera que os objetivos da instalação do Museu do Negro e a transformação social e espiritual só poderiam ser obtidos através de uma superação histórica. Daí a sugestão, colocar-se no museu os objetos mais caros da cultura africana, não para exibi-los ou para manter viva uma tradição, mas, para aposentá-los: ou ainda, na comparação, que o jornal *Quilombo* estabeleceu entre a atitude de Paulo Duarte, ao sugerir que o dinheiro a ser gasto, numa homenagem que lhe seria prestada por uma associação negra, fosse destinado a uma bolsa para um estudante negro, e a atitude do então prefeito do Rio de Janeiro, que, pelo fato de ter gasto a rodo com o carnaval, já se julgava merecedor da gratidão dos negros. A decisão de Paulo Duarte foi considerada, pelo jornal, como uma verdadeira atitude anti-racista, uma vez que contribuiria para elevar o nível cultural do negro. As palavras do jornal expressam, mais do que nunca, essa posição: *Quem é democrata sincero, quem não guarda sentimentos antinegro evita a degradação e o amesquinhamento do povo de cor, ajuda-o a se elevar em dignidade pessoal e coletiva e isso só se consegue com estudo e não através de carnavais, escolas de samba, terreiros de macumba, que mesmo sendo, como de fato são legítimas manifestações da alma negra, do instinto e da sensibilidade do negro não o ajudam a galgar posições mais elevadas nos quadros da nossa sociedade.* (*Quilombo*, nº 4, jul/49, apud Maués, 1988, p. 98). A autora interpreta essas posições ambíguas como decorrência de um estado de transição entre uma busca declarada dos valores brancos de matriz européia, que caracterizou o pensamento negro dos anos 30, e uma adesão incondicional ao que, pretensamente, seriam os valores africanos nos anos 70.

Realmente, quando se focaliza o movimento negro numa perspectiva diacrônica, percebe-se que o discurso militante dos anos 70 e 80 enfatiza uma volta às raízes africanas, à cultura negra ou ao que é considerado cultura negra. Observa-se essa ênfase no empenho para que o sistema educacional valorize e, até incorpore, essa herança e esses valores culturais negros. Uma série de outras ações, levadas a efeito pela imprensa, associações e eventos

organizados pelo negro, também demonstra esse esforço. Entre essas, eu destaco: o empenho em divulgar e debater o que se passa na África; o incentivo aos pais, para colocarem nomes africanos nos seus filhos; a valorização de manifestações culturais e religiosas de origem afro, ou consideradas como tais, como as escolas de samba, o carnaval, as divindades africanas; a criação de cursos de história da África e a exaltação daqueles que se dedicaram ou se dedicaram a manter viva essa tradição.

Mas, na verdade, quando se analisa o discurso das elites negras nesse período de 70 e, também, dos dias atuais, depara-se com representações e ambigüidades semelhantes às que Maués detectou nas décadas de 40 e 50, no discurso das elites ligadas ao TEN.

Se as representações dicotômicas — negro=emoção, branco=razão — ainda estão presentes, como por exemplo, quando Gilberto Gil (cantor, compositor e militante negro) fala da emoção dos negros que assistiram à sua apresentação numa casa noturna, como uma emoção não-puritana, não-castrada, porque na África não teve puritanismo, não se castrou o impulso sensual em prol de um materialismo utilitarista; se as ambigüidades sobre a cultura negra ainda se expressam, como nas considerações de um leitor do *Jornegro* 5, ao indagar perplexo, até quando a maior glória do povo negro será descer para avenida nessa *grandiosa máscara colorida que encobre nossa dura verdade coletiva: um povo explorado, desunido e alienado* (Cartas, 1979), o que chama a atenção é o dilema que, às vezes, parece se aposar do negro, face ao apelo da negritude, do chamamento desses valores africanos, de um lado, e a sua formação numa sociedade ocidental, eurocêntrica, de outro. Mais uma vez, é o próprio Gilberto Gil que expressa esse dilema, ao falar das dificuldades que ele próprio eventualmente experimenta para tornar a sua música cada vez mais tribal, comunicante, negra, no sentido de incorporar mais e mais elementos desse modo alegre que é típico das expressões africanas de arte. A dificuldade reside no fato de ele viver numa sociedade ocidental, que não é preta, no fato de ele não ser só negro, só africano, pois ele descende de uma família mulata de cor, de consciência e de cultura puxando pro lado branco. *Quer dizer, buscando a emancipação da família e dos filhos, através de toda uma padronagem branca da sociedade. Meu contato com o candomblé e essas coisas todas só se deu na minha maioridade.*

Mas não é apenas o processo de branqueamento pelo qual o negro passou, e vem passando, que deve ser considerado nesse contexto de valorização da negritude, segundo Gil. É também o próprio processo de transformação da África. É nesse sentido que ele pondera que os negros fora da África têm que ter cuidado com a africanização, pois, quem pode dizer que a África quer, e necessita permanecer dentro desses padrões tradicionais africanos. A África também está mudando, devido à influência do ocidente, e hoje, ela não pode mais viver sem as coisas desse mundo ocidental (Gilberto Gil, 1979, pp. 4 - 7).

5. O *Jornegro* foi um jornal da imprensa negra, que circulou entre os anos de 1978 e 1981.

Algumas dessas interrogações também estão presentes nas ponderações de uma militante negra, expressas em um Encontro realizado em São Paulo, em 1990 (Bentes, 1990). Embora as suas considerações tenham sido formuladas em função de reflexões sobre a sua identidade, como mulher negra, guardadas as devidas proporções, poderiam ser extrapoladas para a criança negra, para o escolar negro. Ao referir-se à identidade da mulher negra, ela observava que as culturas são dinâmicas e que, portanto, não há uma identidade integral da mulher negra brasileira com a mulher africana, mesmo porque, não existe uma mulher africana e, nem tampouco, uma mulher brasileira. Mas são principalmente as perguntas que ela formula, que sugerem como a ênfase numa identidade negra ainda é uma questão que precisa ser devidamente equacionada, na medida em que comporta mais perguntas do que respostas:

Como estimular a mulher negra a se identificar com as raízes africanas, se introyetamos a falsa inferioridade da raça negra? Ou seja, como querer que a mulher possa gostar de se sentir inferior? Seria através da valorização das culturas africanas? Quais culturas africanas? As considerações “primitivas”, “exóticas”? Ou as culturas “colonizadas” presentes em muitas capitais africanas? É válido criar uma África mítica, para buscar nossa identidade? Será fundamental insistirmos na origem negra das primeiras dinastias faraônicas egípcias, como forma de reforçar nosso ego coletivo? Como utilizar a religião como instrumento na construção da identidade, quando convivem geralmente dentro de nós, a moral cristã com restos de nossa religiosidade afro, destituída de “pecados”?

Eu poderia, ainda, citar outros exemplos, tomando como base observações que vêm sendo formuladas por pessoas, negras e não-negras, interessadas em discutir e em debater os problemas do negro, mas acho que esses são suficientes para mostrar como esta é uma questão complexa.

No entanto, a despeito dessas ambigüidades, não se percebe da parte da militância negra uma preocupação em refletir, mais profundamente, sobre esses problemas que, no meu entender, deveriam ser considerados, quando se luta para estimular o cultivo de uma identidade negra, introduzir os chamados estudos africanos no currículo, ou para se enfatizar a cultura negra, no contexto escolar.

Há, também, um outro lado da questão que, a meu ver, não pode deixar de ser levado em conta, principalmente, na conjuntura atual. Sem dúvida, conhecer as raízes é um requisito importante para a formação da identidade do indivíduo, mas o incentivo à diferença pode ter consequências que vão, justamente, na direção contrária à filosofia que subsidia essa proposta. A defesa da diferença, uma idéia tão cara aos que têm posições mais progressistas, vem sendo apropriada, ultimamente, pelas forças mais conservadoras, para defender-se da miscigenação cultural. Obviamente, para os progressistas, a

defesa das diferenças é sempre concomitante à defesa da igualdade. Mas, o *diferentes*, mas *iguais* exige um trabalho cuidadoso com os conceitos, uma vez que a maioria das diferenças é hierarquizante, sobretudo, quando se trata de diferenças definidoras de coletividades, de categorias sociais. É neste sentido que torna-se difícil estimular diferenças e, ao mesmo tempo, reivindicar igualdade. (Pierucci, 1990)

Obviamente que essa breve digressão a respeito das eventuais implicações da luta pelo direito à diferença, pelo estímulo ao cultivo de uma identidade negra, não significa que se deva abandoná-la, mas estar ciente das implicações subjacentes à sua defesa e, principalmente, das explorações políticas que, eventualmente, ela possa dar margem, e que podem desvirtuar os seus objetivos. Essas questões, entretanto, não têm sido abordadas, de forma mais sistemáticas, pela militância negra.⁶

Mas, voltando à questão colocada inicialmente, no que diz respeito à receptividade, por parte do sistema educacional, às reivindicações do movimento negro, há que se considerar os vários planos em que essas reivindicações incidiriam e as conseqüentes adaptações que engendrariam.

Quanto à filosofia que orienta o sistema educacional, um dos planos atingidos por essa reivindicação, as perspectivas não são muito animadoras. As reivindicações que colocam em questão problemas de raça e de cultura, enfim, problemas que dizem respeito à identidade étnica, provavelmente, encontrariam resistências: primeiro, porque admitem identidades específicas de grupos étnicos, como o negro, é admitir a existências de problema racial no país, o que contraria a tese da democracia racial; segundo, porque o Estado vem praticando uma política que estimula a assimilação do diferente. Uma política que inibe qualquer tentativa de cultivo de alteridades, seja de caráter racial, cultural e étnica, e que tem na escola um dos veículos através da qual ela se perpetua (Borges Pereira, 1987).⁷

O professorado, por sua vez, segundo algumas poucas pesquisas que abordaram este tema, também parece pouco sensível a estas questões que vêm sendo levantadas pelo movimento negro, ou então, reticente em tratar de temas que dizem respeito à raça, ou à cultura de segmentos minoritários da sociedade. De fato, a se considerar estudos, que investigaram os fatores que os professores valorizam para escolher os livros didáticos usados como subsídio para as suas atividades de ensino, pode-se dizer que as denúncias sobre discriminações e estereótipos transmitidos pela escola, via material didático, ainda não chegaram a eles. Apenas uma parcela, muito pouco

6. *Intellectuais negros*, entretanto, já vêm discutindo sobre estas questões, mas, ao que tudo indica, elas ainda não mereceram um debate sistemático por parte da militância negra. Ver, a respeito, Munanga, 1990 a; b.

7. A este respeito ver os estudos de Neide Almeida Fiori sobre a política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina no período imperial e republicano (1975), o perfil ideológico da escola estrangeira catariense (1986), bem como o estudo de Achis Schirader sobre as escolas de língua estrangeira nos anos 30 e 70 (1986).

significativa, mostrou estar atenta a eventuais discriminações, raciais ou culturais, veiculadas pelos livros, e considerou a sua presença como um fator a ser levado em conta, no momento da escolha (Franco, 1985 e s.d.). Essa insensibilidade, ou desconhecimento do professor deste debate, mostra a distância entre a academia e o cotidiano da sala de aula, pois já existem vários estudos que discutem essa questão e as suas implicações para o alunado não-branco (Negão e Pinto, 1990).

Ainda, a respeito da veiculação de discriminações por parte da literatura utilizada na escola, gostaria de trazer para reflexão as conclusões de um estudo, que mostram como essas mudanças, propugnadas pelo movimento e por aqueles que se empenham em denunciar as imagens distorcidas e estereotipadas veiculadas sobre o negro, são difíceis de ser incorporadas, são lentas, e requerem um esforço muito grande, mesmo por parte dos que se mostram receptivos a essas denúncias.

Essa pesquisa, que examinou livros de literatura infantil de recreação, publicados a partir de meados de 70, portanto, após a veiculação de vários estudos denunciando os estereótipos, as ausências e os preconceitos contra as etnias não-brancas, presentes na literatura didática e paradidática, constatou que, apesar de algumas mudanças significativas e promissoras, muitas dessas representações estereotipadas ainda permanecem. O primeiro fato significativo foi o surgimento de grande número de livros, destinados ao público infantil, que tinham personagens negras em papel de destaque na história e que, de algum modo, abordavam a questão racial. No entanto, a pesquisa constatou que as personagens negras, apesar de terem adquirido o direito à existência, de terem família — uma mudança bastante significativa em relação à literatura produzida anteriormente — ainda permanecem pouco complexas, são nomeadas através da sua raça/etnia, desempenham papéis comumente atribuídos ao negro nas histórias infantis, são representadas através de traços estereotipados ou estão presentes na história, para passar uma mensagem (Negão, 1988).

Os professores também alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceito, diferenças culturais, em sala de aula. Uma pesquisa, efetuada com docentes da área de história, estudos sociais, mostrou que a falta de formação e de informação é apontada como um dos principais obstáculos para abordar esses temas. Essa dificuldade torna-se mais evidente quando o aluno representante da etnia ou da "raça" da qual se está tratando está presente na sala de aula. Alguns professores confessaram sentirem-se mais à vontade ao falar do índio e dos seus problemas, do que do negro ou do preconceito contra os nordestinos, devido à presença de alunos desses segmentos na sala de aula (Pinto, 1985)⁸.

Ainda, no plano da pesquisa educacional, justamente um campo que poderia criar e estimular mudanças, este tema tem encontrado pouca penetração.

8. Ver também a dissertação de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves — "O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial" — (um estudo acerca da discriminação social como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau — 1ª a 4ª série), 1985.

No contexto de um trabalho, que procurou detectar a articulação entre raça e educação em revistas especializadas em educação, foi constatado que os pesquisadores, enfim, aqueles que refletem sobre os problemas educacionais nas suas múltiplas dimensões, ainda não se sensibilizaram para esta questão.

Estudos sobre formação de professores, políticas educacionais, currículo escolar, praticamente ignoram as questões que vêm sendo levantadas pelo movimento negro. O tema aparece esporadicamente nessas pesquisas e, em geral, é abordado por um número limitado de pesquisadores; aqueles que, ao longo da sua vida acadêmica, já vinham se dedicando a estudar o tema ou questões relacionadas ao mesmo (Pinto, 1992). Isso, sem falar em pensadores eminentes que vêm com muitas restrições a luta do negro no sentido de despertar a consciência da negritude na população negra⁹.

Para finalizar este rol de dificuldades, gostaria de lembrar os inúmeros problemas com que se defrontou a experiência da introdução dos estudos africanos, ainda que em caráter experimental, em escolas da rede municipal de ensino, na cidade de Salvador. Dificuldades de caráter político, material, ausência de pessoal especializado para elaborar e implementar o programa, incompreensão da parte dos técnicos da secretaria de educação, dificuldade em fazer as pessoas, mesmo as mais receptivas à proposta, desligarem-se de uma visão folclorizada da cultura negra, enfim, fatores que interferiram na implementação do projeto, cujo conhecimento, sem dúvida, pode trazer subsídios para aqueles que pretendem utilizar a escola como um veículo auxiliar nessa luta para que o negro seja reconhecido e respeitado.

No contexto das reflexões que foram efetuadas nesta comunicação, não se pode deixar de citar, também, a experiência de outros países que têm enfrentado problemas semelhantes e que, a despeito das diferenças de contexto histórico-social, certamente possibilitaria uma discussão mais fundamentada dessas propostas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, já há uma vasta literatura sobre várias questões correlatas ao que vem sendo proposto, entre as quais, eu destacaria algumas: as controvérsias entre os que pregam o multiculturalismo pluralista, que preconiza uma interpretação mais ampla da cultura comum americana, ou seja, o reconhecimento da contribuição dos diversos grupos raciais, étnicos e culturais que compõem o país, e os que pregam o multiculturalismo particularista, mais radical, que não admite qualquer acomodação entre grupos, ou qualquer interação, que confunda as linhas diferenciais que os distinguem: as reflexões sobre as vantagens e as desvantagens que as diversas modalidades de multiculturalismo podem trazer para o alunado, no que concerne à sua formação, capacidade de competitividade, reforço da identidade; as reflexões sobre as novas necessidades que os programas multiculturais impõem ao sistema escolar, no que diz respeito ao material

9. Tanto no âmbito acadêmico, como na própria mídia, têm havido restrições às reivindicações do movimento negro, principalmente no que diz respeito à sua luta para enfatizar a negritude. A este respeito, ver Jaguaribe, 1984; Boaventura, 1988.

didático, à formação de professores, à orientação a ser adotada em classes mistas do ponto de vista cultural e étnico, ou, ainda, sobre os problemas que podem representar para o alunado a adoção de programas multiculturais, como uma panacéia, deixando-se de lado questões importantes como investimentos na formação de professores, em equipamentos escolares, enfim, num ensino de qualidade.

Reflexões que vêm se desenvolvendo na França, por conta do fracasso escolar do alunado pertencente à população imigrante e de origem imigrante, também podem trazer subsídios importantes para se pensar as questões que o movimento negro vem levantando. Nesse país, de maneira semelhante ao que o movimento negro vem interpretando, há uma corrente que relaciona o fracasso escolar da população imigrante com o ambiente que ela enfrenta no sistema escolar, um ambiente que não aceita as suas características específicas, não a valoriza. E com base nessas constatações, que essa corrente preconiza uma pedagogia que incorpore ao sistema de ensino as características culturais da população imigrante. Guardadas as devidas diferenças, seria importante, determo-nos nas objeções que vêm sofrendo essa pedagogia intercultural, seja quanto aos seus pressupostos, seja quanto à sua aplicação prática. Uma dessas objeções é que essa pedagogia enfatize a cultura de origem da criança, como se ela absorvesse um conteúdo cultural definido do seu país de origem. Há um esquecimento das outras influências a que a criança está sujeita e, inclusive, do fato de muitas delas já terem nascido em território francês. Do ponto de vista prático, parece que o principal problema é que as tentativas de incorporar-se elementos de outras culturas na escola, muitas vezes, acabam resumindo-se na transmissão de uma visão folclorizada dessas culturas (Peralva, 1987).

Antes de finalizar, ainda gostaria de tocar em mais um ponto, para o qual, várias pesquisas vêm chamando a atenção. A importância do professor, na implementação de qualquer ação visando a multiculturalidade e a erradicação de atitudes discriminatórias, através do material didático, do currículo. Um professor aberto e receptivo a essas propostas será um mediador eficiente das mesmas, tanto na tarefa de transmiti-las aos alunos, como na própria interação que manterá na sala de aula, com representantes de etnias não-brancas. Obviamente, essa é uma atitude que supõe formação e muita informação nesse campo, para que o professor se sensibilize para essas questões e adquira competência para tratar das mesmas.

A minha intenção, ao colocar aqui as ambigüidades que o movimento negro vem enfrentando nesta tarefa de fortalecer a identidade negra é refletir sobre as reações, nem sempre favoráveis, dos agentes que precisam ser mobilizados nesta tarefa: os problemas e os percalços dos sistemas de ensino, que se defrontam com reivindicações semelhantes; ela não é, de maneira nenhuma, desestimular essas ações, mas sim, tentar mostrar, que há um longo caminho a se percorrer nesse processo de reversão e de incorporação dessas reivindicações. Resistências a vencer, mas sobretudo, uma reflexão

cuidadosa sobre todos os desdobramentos que uma questão tão complexa como esta pode ter, tanto no nível do sistema educacional, como no nível populacional negro.

Bibliografia

- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. Os estereótipos e a mulher negra: identidade. Comunicação apresentada no Seminário "Mulher negra: mito e realidade", São Paulo, 1990. Mimeo.
- BOAVENTURA, Jorge. Vigorosos aplausos a Adolf Hitler. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 04.04, 1988, p. A 3.
- BORGES, João Baptista. Aspectos do comportamento político do negro e São Paulo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vl. 34, nº 10, pp. 1286-129 1982a.
- _____. Parâmetros ideológicos do projeto político de negros em São Paulo: um ensaio antropológico. *Rev. Inst. Bras. São Paulo*, nº 24, p. 53-61, 1982b.
- _____. Negro e cultura negra no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo nº 26, pp. 93-105, 1893.
- _____. A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência. *Dédalo* nº 23, pp. 177-188, 1984.
- _____. Criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisas* São Paulo, nº 63, pp. 41-45, 1987.
- CARTAS, *Jornegro*, São Paulo, vl. 2, nº 6, p. 7, 1979.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis, Secretaria da Educação 1975.
- _____. O perfil ideológico da escola estrangeira em Santa Catarina. *Revista de Antropologia*, São Paulo, nº 29, pp. 113-133, 1986.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O professor de 1º grau e o livro didático São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. Mimeo.
- _____. Relatório sobre o processo de adoção do livro didático de História São Paulo, s. d. Mimeo.
- GILBERTO Gil. *Jornegro*, São Paulo, vol. 2, nº 1, p. 4, set. 1979.

- JAGUARIBE, Helio. Raça, cultura e classe, na integração das sociedades. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 27, nº 2, pp. 125-143, 1984.
- MAUËS, Maria Angélica da Motta. Entre o branqueamento e a negritude: o TEN e o debate da questão racial. In Ricardo Gaspar Müller, (org.) *Dionysos*. Rio de Janeiro, Minc/Fundacen, parte I, p. 89, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*. São Paulo, nº 33, pp. 109-117. 1990a.
- _____. Racismo: da desigualdade à intolerância. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol. 4, nº 2, pp.41-54, abril/jun. 1990b.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Literatura infanto-juvenil: a criança negra. *Cadernos CEVEC*. São Paulo, nº 4, pp. 63-65, 1988.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati, Pinto, Regina Pahim. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre o racismo em livros para crianças*. São Paulo, DPE/FCC, 1990.
- OLIVEIRA, Luiz Alberto de. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial — um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola de primeiro grau — 1ª a 4ª série. Belo Horizonte, UFMG 1985. Dissert. mestr.
- PERALVA, Angelina. *Descutindo o fracasso escolar na França e no Brasil*. In Seminário Regional da Spec, II. Anais... São Paulo, Fe/USP, 1987.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Cidades da diferença. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 2, pp. 7-33, 2º sem. 1990.
- PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 55, pp. 3-17, nov. 1985.
- _____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 80, pp. 41-50, 1992.
- SCHRADER, Achim. Minorias étnicas na política educacional do Brasil — escolas de língua estrangeira nos anos 30 e 70. *Revista de Antropologia*, São Paulo, nº 20, pp. 99-112, 1986.

SOCIALIZAÇÃO E RECALQUE:
A CRIANÇA NEGRA NO RURAL

Neuza Maria Mendes de Gusm

O desafio que marca dupla e ambigüamente a possibilidade política do sujeito negro é objeto deste trabalho, condensado de outro desenvolvido junto à comunidade negra de Campinho da Independência, bairro rural Paraty, município ao sul do Rio de Janeiro.¹

Com o objetivo de verificar de que forma estigmas e estereótipos fazem presentes na vida de um grupo negro no meio rural e em busca de estratégias para superar os limites emocionais, psicológicos profundos postos pelo trabalho de campo como dificuldade maior no relacionamento entre branco-pesquisador e o negro, sujeito da pesquisa, nas questões que envolviam a discriminação e o preconceito, voltei-me para o universo infantil, mergulhando em seu mundo.

Como ponto de partida, considere de central importância questionar de que forma, encontrava-se estruturado no universo simbólico da criança negra, que pertence a um grupo possuidor de uma história singular com grupo negro e camponês e de vivência racial intensa, a sua percepção do mundo e a compreensão do "outro": aquele que com ele forma a comunidade de pretos e parentes; aquele que, sendo branco e não pertencendo ao grupo partilha com ele a formação escolar básica, em escola da comunidade.

1. O tema tratado aqui é parte integrante de minha tese de doutorado "A dimensão política da cultura negra no campo: Uma luta, muitas lutas", defendida junto a FFCL/USP em 1990, sob orientação do Prof. Kabengele Munanga.