

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Etnias e Educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das
relações étnicas no cotidiano escolar
Rosa Maria Barros Ribeiro
Corinta Maria Grisolia Geraldi**

Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Rosa Maria Barros
Ribeiro aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17 / 12 / 2001

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

UNIDADE 80
Nº CHAMADA UNICAMP
R354e
V EX
TOMBO BC/ 49238
PROC 16-837/02
C 01
PREÇO R\$11,00
DATA _____
Nº CPD _____

CM00167769-1

13 ID 241402

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

R354e Ribeiro, Rosa Maria Barros.
Etnias e educação : trajetórias de formação de professores frente a complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar / Rosa Maria Barros Ribeiro. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Relações étnicas. 3. Professores - Formação.
I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-021-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**Etnias e Educação: trajetórias de formação de professores frente à
complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar**

Rosa Maria Barros Ribeiro

São Paulo, 2001

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Corinta Grisolia Geraldi, determinante nas minhas concepções epistemológicas e sinônimo de generosidade humana.

Ao Professor Henrique Cunha Jr, pela crença na possibilidade de desenvolver estudos sobre a problemática étnica na educação brasileira e preciosas reflexões.

Ao GEPEC que me fez redescobrir o valor da dimensão coletiva na universidade.

Às famílias negras do Trilho que tanto me acolheram, tornando-se parte da minha história.

Aos meus alunos e alunas, sujeitos fundamentais na concretização do presente trabalho.

À Gislene por sua atenção responsável na condução dos aspectos formais da tese.

À Adriana Melo e ao Neyardo Araújo pela sua contribuição na revisão da tese.

À Catarina, pelo apoio estrutural.

Aos amigos e amigas que sempre estiveram do meu lado nos momentos alegres e nas horas difíceis: Valdir Sena, Padre Ochoa, Hilário Ferreira, Luís Távora e Jackline.

À minha mãe e às minhas irmãs que me possibilitaram, com sua ajuda nos afazeres domésticos, tempo livre para escrever a tese.

Ao Luis Carlos, esposo e companheiro de todas as horas. Aos meus filhos Pedro e Kawe, que me impulsionam na busca do crescimento humano e profissional.

RESUMO

O trabalho trata da novela de formação de professores a partir do lugar do cotidiano, diante da complexidade das relações étnicas. A pesquisa tem como objetivo o resgate do processo de formação de professores, centrada em estudos que objetivam a construção de novos olhares e novas posturas acerca das relações étnicas no contexto educacional. Está informada por uma opção política identificada com a diversidade étnica e cultural e baseada nos conceitos de cultura, etnocentrismo, identidade e representação social, particularidade, historicidade e comprometimento, tendo como referência teórica o pensamento de Muniz Sodré, Guerreiro Ramos, M. Bakhtin e J. Larrosa. As práticas pedagógicas desenvolvidas deparam-se com preconceitos e resistências resultantes da naturalização do racismo presente no cotidiano social. Contudo, os resultados evidenciam que as mudanças são possíveis e que podemos interferir na formação étnica e cultural dos/das professores/as. A pesquisa explicita rupturas e continuidades que vão gerando novos saberes e novas atitudes. Esta pesquisa integra o projeto de pesquisa do GEPEC “Tramas Peculiares no Cotidiano da Escola Pública”. Financiamento Bolsa CAPES.

ABSTRAT

The work treats of the novel of Professors formation from the point of their daily lives in front of the ethnic relationships complexity. The research has as object of study the rescue of Professors formation process, which is centered in studies that aim at the construction of new views and new postures around the ethnic relationships in the educational context. The work is guided by, a political option identified in ethnic and cultural diversity and it is based on the concepts of culture, ethnocentrism, social identity and representation, particularity, historicity and involvement, having as theoretical references thoughts by Muniz Sodré, Guerreiro Ramos, M. Bakhtin and J. Larrosa. The pedagogical practices developed face prejudices and present in the daily, social life. However naturalization present that changes are possible and that we can interfere in the Professors ethnic and cultural formation. The research shows ruptures and continuities that produce new knowledges and new attitudes. This research is part of a research project from GEPEC called "Tramas Peculiares no Cotidiano da Escola Pública". Finance: CAPES Scholarship.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRAT.....	IX
INTRODUÇÃO	01
1. O Tema da Tese.....	01
2. Os Objetivos da Tese.....	04
3. A Metodologia de Pesquisa.....	05
Explicitação da Proposta.....	06
Os Conceitos Chaves.....	07
4. A Organização da Tese.....	12
CAPITULO I - Os Movimentos Sociais: cadeias de aprendizagens e espaços mediadores na formação da minha identidade.....	15
1. Resgate de vivências educativas.....	15
2. Memória de uma Travessia.....	17
3. O Discurso do Movimento Negro e sua Influência no meu Discurso.....	19
4. A Trajetória da Famílias Negras e suas Influências na minha Formação.....	22
CAPITULO II – Pressupostos Teóricos da Pesquisa: apresentando e fundamentando os caminhos.....	33
1. Definição e Descrição da Redução Sociológica em Guerreiro Ramos	35
O Conceito de Cultura na Perspectiva de Muniz Sodré.....	41
A Experiência a partir de Jorge Larrosa.....	49
CAPITULO III – Diversidade Étnica e Etnocentrismo: faces contrapostas de uma mesma realidade.....	55
1. O Discurso da mestiçagem: uma expressão da pluriétnicidade ou do etnocentrismo brasileiro?.....	55
2. Etnocentrismo: algumas noções e comentários.....	58
3. O Conceito de Branco.....	62

CAPITULO IV – Identidades, Representação Social e Educação: múltiplos aspectos, múltiplas referências.....	69
1. Introdução à Discussão.....	69
2. Reflexões Acerca da Noção de Identidade Étnica.....	70
3. A Identidade Como Movimento e Articulação.....	77
4. Identidades, Representação Social e Educação.....	80
A Política da Representação e da Identidade.....	83
Estereótipo e Representação.....	84
5. Identidades Negras e Representação no Contexto Escolar.....	87
6. Retomando Idéias Acerca da Identidade.....	90
CAPITULO V – Prática Docente e Diversidade Étnica: limites e Possibilidades.....	95
CAPITULO VI – O Papel da vida Cotidiana e dos Meios de Comunicação Social na Formação Sócio cultural de nossas Alunas e Alunos.....	107
1. Algumas Noções sobre a Vida Cotidiana.....	107
2. Um Olhar para os Meios de Comunicação Social.....	112
3. O Papel Ideológico-cultural da Mídia.....	118
CAPITULO VII- Possibilidades e Realidades: de descobertas a desejos de mudanças.....	125
CAPITULO VIII – O Racismo em Debate nas Salas de Aula dos Cursos de Pedagogia do Ceará.....	137
1. Relatos das Alunas da Universidade Federal do Ceará.....	137
Comparando as Falas.....	143
2. Relatos dos Alunos da Universidade Vale do Acaraú.....	145
Curiosidades.....	150
3. Relatos das Alunas da Universidade Regional do Cariri.....	152
CONCLUSÃO.....	159
1. A Diferença como Aspecto Marcante da Escola.....	159
2. A Ausência de Diversidade Étnica no Currículo Formal e no Currículo Oculto.....	161

3. Necessidade de uma Formação Cultural Pluralista.....	165
4. O Currículo em Ação: uma prática que se pretende pluralista	167
A Complexidade das Relações Étnicas no Brasil.....	168
A Historicidade das Concepções e Práticas Racistas.....	170
A Negação da Cultura Negra.....	173
Particularidades das Realidades Estudadas.....	175
Comprometimento com uma Prática Transformadora.....	178
A Experiência que gera Mudanças.....	180
Considerações Finais.....	184
BIBLIOGRAFIA.....	187

Introdução

Desse modo, que podemos cada um de nós fazer, sem transformar nossa inquietude em história? E para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa? ...nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. (Larrosa, 1998, p. 27)

Esse trabalho de tese trata da história de práticas educativas que objetivam a formação de professores que se fazem condicionadas e determinadas por relações, interações, concepções, representações, imagens, experiências e buscas. Deseja confrontar os processos vividos a partir de um olhar crítico às idéias e posturas preconceituosas, etnocêntricas e racistas. Explicita o conformismo e a naturalização dos processos de dominação étnica e cultural, aliadas às formas de dominação sociais, políticas, ideológicas e econômicas e o inconformismo por parte daqueles que não aceitam essas formas de poder que geram desigualdades em todos os níveis. Identifica o diferente não como justificção para a exclusão, mas com o intuito de reivindicar o respeito que deveria ser próprio de todos os grupos e pessoas que constituem a nossa sociedade. Reflete sobre a negação e afirmação de identidades; de conquistas éticas e epistemológicas, de aquisição de conhecimentos novos e superação de ignorâncias. Trata-se do desejo de atingir uma formação pluriétnica e pluralicultural, como base teórica e prática dos processos pedagógicos e da visualização de mudanças possíveis nas relações étnicas no contexto educacional, escolar e social.

1. O tema da tese

A delimitação do tema é resultante da minha participação de leituras e reflexões teóricas realizadas durante o mestrado e o doutorado, como também é fruto da minha prática docente em três instituições diferentes, a saber: Universidade Federal do Ceará; Universidade Regional do Cariri; Universidade do Vale do Acaraú; e

Universidade Estadual de Campinas. Nesses espaços pude observar e vivenciar uma série de aspectos acerca das representações e das identidades étnicas e do tipo de formação que é oferecida às alunas e alunos do curso de pedagogia.

Durante o período em que estive como estudante ou como professora nessas instituições, pude ver que as concepções e as práticas curriculares caracterizam-se por conteúdos, objetivos e métodos que desconsideram efetivamente a pluralidade cultural e as diversidades étnicas da totalidade de educandos e não se fala da relação entre cultura, etnia e educação. Parte-se do pressuposto de que existe “uma” cultura, tida como universal, negando-se assim, as diferenças culturais do contexto brasileiro. Sabemos que a escola é uma das instituições responsáveis pela difusão da “ilusão” de homogeneidade étnica e cultural e que um dos seus papéis tem sido reproduzir a idéia desta suposta homogeneidade. Isto pode ser compreendido a partir da lógica de dominação e dos mecanismos de exclusão e inclusão controlada, constituintes do nosso sistema econômico e político. A escola atua, predominantemente como reprodutora desses interesses dominantes quando pressupõe que tudo que existe em termos de conhecimentos, de formas de organização social, advém das sociedades ocidentais; mais precisamente, do grupo étnico branco europeu. Dessa forma, contribui para uma visão etnocêntrica da sociedade. Essas concepções geram processos extremamente danosos para os educandos dos grupos étnicos subalternizados e para a sociedade de uma maneira geral, porque nenhum problema tem conseqüências isoladas.

A necessidade de desenvolver esse tema através da minha prática docente nasceu com a participação no movimento negro, que me inspirou na definição do projeto de pesquisa de mestrado. Essa necessidade foi intensificada quando observava o desinteresse por parte de professores e alunos em tratar do tema, que objetivava analisar as representações das famílias negras sobre a escola. Em várias ocasiões escutei comentários do tipo “Por que estudar os negros em relação à educação, se não existem negros no Ceará? Por que você não escolhe um objeto de estudo sobre o qual já exista algo produzido”? Estes e outros comentários suscitavam curiosidades e o desejo de entender as suas razões. No decorrer do processo vi que existe um silêncio em torno do assunto que suscita muitas perguntas merecedoras de esclarecimentos. No decurso da pesquisa de mestrado fui percebendo que a negação dos grupos negros acontece de

vários modos, seja desconsiderando a existência deles, seja discriminando-os, seja negligenciando conteúdos relacionados a sua cultura, sua história, seus valores, seus conhecimentos, suas formas de organização.

E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar sentido a si mesmo, constituindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu. Como evitar, então, a suspeita de que a crescente profusão de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correlato o engrandecimento do nosso desassossego? Como não pensar que nosso já quase insuportável falatório talvez tenha algo a ver com a também insuportável certeza de nossa própria in-existência? (Larrosa, 1998, p. 27-28)

Durante minhas atividades como professora em cursos de pedagogia ficou claro a falta de percepção da importância dos estudos étnicos, uma tendência a pensar que não existem problemas étnicos e culturais e que os problemas da sociedade brasileira são explicados através do problema da divisão de classes. Não há o reconhecimento ou a consciência de pertencimento a outra etnia que não seja a branca, europeia. Os/as negro/as e os/as índio/as são vistos como o *outro* que está isolado, distante, ou no passado. Inexiste a percepção do racismo no contexto brasileiro como um problema determinante nas relações entre os grupos étnicos. Com o debate em torno desse tema houve uma certa mudança dessas concepções que neutralizam as questões étnicas, passando a vê-la de um outro modo. Há uma resistência inicial ao tema que é relativamente superada no decorrer do processo. São essas ocorrências que pretendo entender com a pesquisa. Meu esforço é de ir revelar o que está escondido, buscando compreender como aparecem os discursos sobre identidades étnicas e como isso influencia a prática pedagógica. Ao trazer essa discussão para a temática que pretendo abordar, indago sobre que conhecimentos as alunas e os alunos constroem ou reproduzem a respeito da etnicidade e da negritude. Reflito sobre a minha prática não com a intenção de um auto-elogio, mas para, através dela, identificar as necessidades presentes no espaço educativo com a intenção de contribuir para uma sociedade mais igual apesar de culturalmente diversa.

2. Os objetivos da tese

Pretendo visualizar os processos de mudanças ocorridos com as alunas e os alunos e a qualidade dessas mudanças. Tais processos vêm sendo concretizados sempre na presença de muitas tensões, resistências e negações, de modo a criar conflitos, polêmicas e discordâncias, desdobramentos esperados e inesperados. Dentre as reações mais visíveis há aquelas que se mostram sob impacto em que o tema aparece para confrontar concepções que se julgam verdadeiras, que se naturalizaram e que não se deseja falar. Mesmo assim, o tema é debatido nestes casos com muita intensidade, envolvendo não só o lado racional, mas também o emocional, pois as pessoas se alteram, saem do seu comportamento usual, se chocam, e às vezes perdem o controle ao se contraporem às idéias apresentadas. Outras se mostram indiferentes ao debate. Por outro lado, há aquelas que dão importância às discussões, empolgam-se com a temática e com a natureza das disciplinas. Isso se confirma através de resultados concretos: algumas escolheram a mesma temática como proposta de pesquisa no mestrado ou apresentaram trabalhos em Encontros de Iniciação Científica; outras começaram a fazer esse debate através da sua prática docente e também no meio social em que vivem, através de posicionamentos em situações concretas, porque passaram a ver as relações étnicas de maneira mais crítica, superando idéias negativas e estereotipadas do senso comum. Enfim, ocorreram mudanças às quais me interessa tornar explícitas, visíveis e compreensíveis em face das diversas relações envolvidas e dos significados no processo educativo, na formação de professores.

Rousseau sabe também da “falsa consciência”, dessa tendência da subjetividade a se constituir de uma forma exterior e aparente, a fazer-se uma máscara confortável e convencional: sabe que os homens não conhecem a si mesmos, que não são o que dizem que são e o que crêem que são. Portanto, e para afirmar a soberania de sua consciência, sua tarefa tem de ser também negativa: tem de limpá-la de tudo aquilo que a recobre e a falseia, de tudo aquilo que a faz alheia, inclusive para si mesma. A aposta está clara. Mas essa determinação de soberania, a princípio nítida e orgulhosa, vai se fazendo cada vez mais fraca e mais distante à medida que avança a escrita. (Larrosa, 1998, p. 29-30)

Tomar como referencial essas discussões não tem sido simples nem fácil. Primeiro pela desimportância que a sociedade e o sistema educacional atribuem a temas relacionados com as populações afrodescendentes e com os temas de interesse desses. Há um significativo silenciamento no espaço escolar, que dificulta uma abordagem do tema em questão. Depois, como consequência do problema anterior, vêm a desinformação, o fechamento e o preconceito para com o tema. Também porque não há como estudarmos sobre a população negra, tomando-a como objeto, sem inteligência, sem valores, sem identidade, separando-a da nossa própria identidade, dos nossos valores e motivações. Quer dizer, o estudo do tema exige uma mudança interior de concepções e atitudes, requer uma reflexão sobre nossas raízes, nossos antepassados, sobre a identidade nacional e seu conflito com a realidade cotidiana na instância cultural. Por último, não é possível abordar e entender esse tema sem que se compreendam todas as relações que o envolvem: aspectos culturais, sociais, econômicos, ideológicos e éticos.

Outro interesse na pesquisa é entender a prática docente quando voltada para o tema das relações étnicas, tendo como objeto de estudo a minha prática. Almejo também identificar a contribuição desse trabalho para a formação das alunas e alunos, como sujeitos no cotidiano escolar e na sociedade da qual fazem parte. Busco construir uma reelaboração educacional e sociológica de idéias, conceitos, representações, significações e posturas.

3. A metodologia da pesquisa

Então, é como se nosso próprio fazer de pesquisadores/as colocassem um “ponto de basta”, onde é necessário parar para pensar: Afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa? Até para que se possa estabelecer suas principais coordenadas, desenhar suas curvas de visibilidade e enunciação; reconhecer os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho realizado. (Costa, 1996, p. 128)

Explicitação da proposta

Meu trabalho de pesquisa na presente tese é o estudo da complexidade das relações étnicas na formação de professores e toma a experiência vivenciada como caminho para esse estudo. Para tanto, visa sistematizar e explicitar reflexões do que venho realizando acerca dessa prática em sala de aula de três lugares distintos: Fortaleza e Crato, no Ceará e Campinas, em São Paulo onde há introdução da temática das relações étnicas nos cursos de formação de professoras/es. Esses ambientes, no meu entender, representam conjuntos distintos, com contextos socioculturais e educacionais diferentes, marcados por aspectos geográficos e econômicos particulares. Objetivo entender tais realidades sem perder de vista a totalidade do contexto brasileiro no qual se inserem essas realidades específicas. Quero ressaltar que vejo a totalidade não como um conjunto homogêneo que produz ou que suscita explicações simplificadas e generalizadas, apesar de ter isso como um desafio, pois acredito que é mais fácil generalizar do que dar conta do peculiar, de detalhes significativos, daquilo que está implícito ou que nosso olhar não foi capaz de enxergar.

Meu olhar é o de quem já tem uma certa familiaridade com os lugares da pesquisa, mas é também um olhar curioso de quem tem muito para conhecer e compreender; é um olhar próximo e distante ao mesmo tempo. Além do mais, muitas vezes enxergamos o que queremos enxergar porque nosso olhar não é neutro. Olhamos as coisas a partir da nossa perspectiva e do lugar em que nos situamos na sociedade. E disso não conseguimos fugir já que a pesquisa se faz sempre de forma interessada e atravessada pela dimensão ideológica. Assim, pode ser que às vezes, sem percebermos, deixemos de ver coisas interessantes e negligenciemos aspectos importantes das realidades estudadas.

Essa pesquisa é uma releitura dessas experiências educacionais, inovadoras em certo sentido, ao fazer um contraponto com a realidade social existente. Por isso, faço uma revisitação à minha prática pedagógica, tomando como referência os trabalhos realizados com minhas alunas e meus alunos em torno da problemática em questão. Pretendo fazer uma análise crítica reavaliando essas experiências e buscando identificar a produção de mudanças, quais são essas mudanças e sua qualidade nas

percepções, nos discursos, nas posturas, nas identidades. Para tanto, resgato os processos vivenciados para entendê-los em seus vários contextos. As discussões acerca das relações étnicas, da pluralidade cultural, do etnocentrismo e do racismo, têm estado presentes nos diversos momentos e espaços em que se desenrolou essa prática, à medida que esses assuntos têm sido uma constante preocupação minha como educadora. Intenciono pensar a ação no conjunto das condições existentes para a reflexão sobre o tema: as situações; os movimentos de linguagem; o que se conseguiu produzir com as peculiaridades de cada lugar.

Os conceitos chaves

O trabalho de pesquisa pretende ser uma contribuição original, ao estilo de Tomas Kuhm em “Estrutura das Revoluções Científicas”, quando estuda o grande paradigma na revolução científica e as barreiras para a aquisição do novo. Eu estou estudando as barreiras (e suas implicações) à introdução do tema “tabu”, de um tema tido como polêmico, tema que introduz o âmago dos preconceitos e a relação deste com a formação docente. Atrás da minha trajetória e das práticas desenvolvidas, procuro enxergar os contextos que inserem a temática. Na articulação do novo trago a contribuição do pensamento de Jorge Larrosa sobre a idéia de narrativa que se configura na novela de formação. Ao mesmo tempo faço uso de dois intelectuais importantes, mas pouco utilizados no campo da educação: Guerreiro Ramos e Muniz Sodré. São intelectuais postuladores de um pensamento nacional, de base africana, que visam ao estudo da realidade nacional como tal. O recurso a esses intelectuais e a composição do seu pensamento é uma contribuição nova ao pensamento educacional sobre o estudo da formação docente no Brasil. Tomo por base o pensamento de Guerreiro Ramos, Muniz Sodré e Jorge Larrosa, utilizando desses autores determinados conceitos que perpassam todo o desenvolvimento da tese, servindo de mediação entre a discussão teórica e os processos práticos, possibilitando o entendimento das reflexões realizadas no decorrer do trabalho. Esses conceitos são: *historicidade, particularidade, complexidade, comprometimento, cultura, experiência*. São conceitos amplos e abstratos que serão melhor formuladas no capítulo seguinte. No momento, introduzirei algumas noções.

Historicidade e Particularidade. Só é possível entender as relações étnicas no Brasil, contextualizando-as e historicizando-as. Para dar conta desse assunto é preciso situar na dinâmica histórica dos processos sociais, do pensamento, das práticas e dos valores que caracterizam a sociedade brasileira e seu desenvolvimento socioeconômico e ideológico-cultural. Existem aspectos comuns que norteiam a sociedade, que estão presentes em suas relações mais amplas e cotidianas. Em outras palavras, existem processos que são idênticos porque estão inseridos na mesma lógica do sistema. Porém, não devemos falar do Brasil como se fosse uma realidade única, homogênea. Há contextos que são particulares, produzindo sentidos e práticas distintas. Cada espaço constitui relações próprias, um modo de ser próprio. O Brasil pode e deve ser tomado como uma particularidade em relação a outras realidades nacionais, pois existem características na sociedade brasileira que lhes são peculiares, produzindo um conjunto coeso e uma certa identidade. Contudo, a realidade brasileira é plural, é diversa e contém diferenças marcantes entre as várias realidades nacionais, regionais, entre outras. Para analisar e entender as relações étnicas, portanto, é necessário remeter-se à realidade brasileira e como se caracterizam as diversas realidades brasileiras locais.

Complexidade. A realidade é complexa. A teoria, para explicar e compreender a realidade, sendo esta sempre mais ampla que aquela, necessita fazer recortes, ou seja, delimitar o objeto de estudo de forma que seja possível fazer o estudo com mais profundidade e veracidade. Ainda assim, a realidade não pode ser tão simplificada e reduzida a explicações imediatas e aparentes, produzindo uma generalização apressada dos resultados acerca dos fatos observados. Em se tratando das relações étnicas, a análise teórica se torna ainda mais difícil, especialmente no Brasil, devido à falta de explicitações sobre o que as pessoas pensam, à incoerência entre o que elas dizem e o que elas fazem sobre problemas de ordem étnica. Há muita dubiedade/mascaramento nas relações. Há pessoas que se vêem como brancas não gostam de pessoas negras, mas não deixam isso transparecer nas suas falas. Isso está ligado ao que o sociólogo Florestan Fernandes afirma: “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”. Somos uma sociedade preconceituosa e racista, mas que não se assume como tal. Dessa forma, as relações étnicas são aparentemente harmônicas, supostamente democráticas e portanto, sem conflitos e confrontos. As formas racistas aparecem em

geral através dos modos mais sutis, como a secundarização da cultura negra, por exemplo. A escolha e o desenvolvimento do enfoque étnico esbarram na negação da importância desse tema e na noção de que inexistem problemas de racismo no Brasil. Parte-se de algo que parece não existir; e se não existe, não há sentido em pesquisar. Lidar com esse tema é lidar ao mesmo tempo com essa complexidade, que aparece de forma mais ampla na realidade nacional como um todo, mas que possui certas particularidades locais.

Comprometimento. Do ponto de vista da pesquisa qualitativa e de teorias identificadas com uma perspectiva histórica e dialética, o conhecimento científico não é neutro. A ciência é permeada por ideologias e valores, presentes na definição do objeto de pesquisa, no processo de sua realização, na análise dos dados e na utilização final dos mesmos. Desse modo, ciência envolve sempre comprometimento social. A questão não é negar esse comprometimento, mas interrogar sobre a opção política que se faz. Assim, não se pode falar em uma relação que separa o sujeito do objeto, mas em inter-relação inseparável, especialmente nas ciências humanas e sociais, em que o objeto é também sujeito, porque interfere e determina, junto com o pesquisador os direcionamentos e os resultados da pesquisa. Penso que devemos tornar explícitos nossos compromissos, sem permitir que comprometam a validade da pesquisa. O meu ponto de vista está relacionado com meu comprometimento em contrapor o racismo dirigido contra a população negra brasileira e isso é o centro e o fundamento de todas as abordagens da tese.

Cultura. As idéias de cultura são trabalhadas em sua dimensão histórica, por isso é considerada em sua dinamicidade a partir da sua relação com o real. Quer dizer, a cultura não é concebida em si mesma, mas em relação aos contextos em que se insere. Cultura é definida assim como uma experiência humana, concreta. Por isso é diversa e diz respeito a grupos específicos de cada sociedade. As particularidades das diferentes culturas se encontram num conjunto de características simbólicas e valorativas que distinguem os grupos existentes. A partir dessa perspectiva, não existe “uma” cultura que possa ser considerada como universal. A cultura se faz através de processos de construções sociais heterogêneos, não cristalizados que não cabem em dicotomias como povos civilizados versus povos primitivos ou atrasados, superiores

versus inferiores, nem podem ser reduzidos a uma única visão. A cultura nacional brasileira, por exemplo, é tida como sinônimo de cultura oficial, branca, eurocêntrica. Contudo, apenas na aparência a cultura vigente é única, como afirma Otávio Ianni,

O que parece ser “uma cultura nacional brasileira”, é um conjunto complexo de modos de viver e de trabalhar, sentir e agir, pensar e falar, que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente.
(Ianni, 1992, p. 143)

Desse ponto de vista, não podemos englobar as diversas culturas e povos existentes numa mesma cultura nem definir as várias culturas existentes de um só modo, pois a heterogeneidade perpassa os vários grupos étnicos, que não se enquadram em um único modelo. Por outro lado, as culturas mudam de significação de sociedade para sociedade e de momentos históricos para outros. Ou seja, sua definição é elaborada e reelaborada de acordo com as situações históricas predominantes. A concepção conservadora pensa a cultura como uma fórmula que compreende a diversidade e a desigualdade da sociedade numa perspectiva unificadora, que ocorre apesar das diferenças existentes entre os/as habitantes. Encerra, portanto, um componente arbitrário, porque nega a realidade com suas múltiplas dimensões.

Experiência. Experiência é tida como percepção de aspectos que antes não se enxergavam ou não se entendiam. É a passagem de um olhar alienado, acomodado, para um olhar crítico, voltado para a perspectiva de mudanças. É a percepção dos processos e relações sociais. Portanto, a experiência tem uma dimensão interior, mas em relação com os problemas existentes no contexto social. Experiência se obtém com a ruptura de idéias e comportamentos a partir de fatos vividos, sentidos, refletidos, interiorizados. É abertura e possibilidade para novos modos de ser e agir.

No decorrer das análises dos dados tomo como destaque categorias concretas, que permeiam as falas dos/das entrevistados/as como seu fio condutor. São elas: *preconceito, discriminação e racismo*. Tomamos como referência as concepções de Nilma Lino Gomes (1995).

Preconceito. Julgamento negativo e prévio de grupos e pessoas. Refere-se a diversos elementos: religião, etnia, cultura, condição social, traços físicos, capacidade, entre outros. No entanto, cada forma de preconceito tem suas

peculiaridades. Inclui a concepção de que o indivíduo tem de si mesmo e do outro e refere-se à relação entre as pessoas e grupos humanos. Ou seja, é consequência de alguns padrões existentes na sociedade, tidos como modelos de normalidade, quem não está dentro desses padrões sofre preconceito. Mas, quem sofre um determinado tipo de preconceito pode ter outras formas de preconceito, em relação a outras pessoas. O preconceito possui dimensões subjetivas e por isto pode ser identificado ou não. As pessoas podem sentir preconceito e não manifestá-lo ou explicitá-lo, apesar de que sua origem é sempre social. Com relação ao preconceito racial, se insere num sistema social racista, que possui mecanismos operadores das desigualdades raciais na sociedade e encontra suas origens na doutrina da supremacia racial.

Discriminação. Pode ser considerada como a prática do racismo e do preconceito. Enquanto o preconceito encontra-se no plano das doutrinas, da concepção de mundo, das crenças, a discriminação é a prática que efetiva o preconceito. Ela pode ser identificada, observada, mensurada. Está ligada a certos modos de funcionamento social, tendo a noção de privilégio como seu foco principal; podendo ser, portanto considerada como concretização de processos de exclusão nas relações interpessoais, dentro dos espaços socioeconômicos e políticos. Mas, só pessoas que sofrem discriminação se interessam em identificá-la e contrapô-la.

Racismo. É um comportamento ou uma ação resultante de aversão ou ódio às pessoas a partir de critérios étnicos como: características físicas e culturais. É uma ideologia referente às “raças” humanas, a qual postula a existência de “raças superiores” e “raças inferiores”. No Brasil o racismo se dá pela inferiorização do negro e tudo que se relaciona ao negro. Pode ser compreendido como a imposição de valores da cultura dominante aos participantes da cultura que deseja dominar, como também pela violência física dirigida às pessoas e grupos identificados como negros. O racismo possui dimensões individual, institucional e cultural; e quem sofre racismo sofre como pessoa, como grupo e como cultura. Por isso deve ser considerado um sistema de dominação. O racismo individual pode ser dominador. Esta forma se caracteriza pelo sentimento de ódio e aversão que não demonstrados, mas vê negros que se destacam como uma exceção. O racismo institucional se faz presente nas práticas, leis e costumes estabelecidos, que refletem e provocam desigualdades raciais em uma determinada

sociedade. São elas: a economia, o sistema jurídico, a educação etc. O racismo cultural está ligado ao etnocentrismo e se apresenta pela dimensão do poder de controle dos brancos sobre a vida dos povos negros.

4. A organização da tese

O Capítulo I traduz-se num resgate das vivências educativas e dos percursos de mudanças em torno das mesmas. É feita uma busca das origens que explicam meu processo de constituição identitária de professora. Destaca a vinculação com o movimento negro e com famílias negras e sua contribuição para mudanças vividas por mim, no plano da consciência política e cultural, às quais condicionaram substancialmente minha prática em sala de aula no âmbito das concepções e definições dos conteúdos a serem estudados no decorrer do processo.

O Capítulo II é uma apresentação das idéias dos autores sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa e análise das realidades estudadas. Destaca os conceitos de *historicidade, particularidade, complexidade, comprometimento, cultura, experiência*, elaborados por Muniz Sodré, Guerreiro Ramos e Jorge Larrosa.

O Capítulo III discute duas características marcantes da sociedade brasileira, a Diversidade Étnica e o Etnocentrismo, apresentando-as como faces que se fazem aparecer no contexto brasileiro, prevalecendo o etnocentrismo em detrimento do reconhecimento e valorização da pluralidade. Aquele está implícito nos modos de pensar e agir das pessoas no cotidiano social e reproduz-se nos processos de formação escolar de forma naturalizada.

No Capítulo IV faz-se uma discussão entre os conceitos de Identidades, Representação Social e Educação, mostrando como os três aspectos estão imbricados determinando uns aos outros. Busca-se abordar esses conceitos numa perspectiva teórica e prática, entendendo-os como constituidores e constituintes dos sujeitos que fazem a sociedade e a escola.

O Capítulo V pode ser definido como uma epistemologia da prática. Busca identificar em que bases se sustentam as reflexões sobre o racismo, que

conhecimentos as legitimam e que caminhos se mostram viáveis para a dinamização dos estudos em sala de aula.

Os Capítulos VI, VII e VIII são espaços mais voltados para o registro do resultado das reflexões realizadas com as alunas e alunos sobre o trabalho realizado acerca das relações étnicas e educação. Identifico o que aparece de destaque em cada uma das realidades onde foi realizado esse trabalho e o que aparece de maneira distinta. Nesses capítulos procuro tornar explícitas as mudanças ocorridas como consequência dos debates e das pesquisas realizadas sobre o povo negro no Brasil e em cada realidade onde concretizamos essas experiências.

Capítulo I

Os Movimentos Sociais : cadeias de aprendizagens e espaços mediadores na formação de minha identidade

1. Resgate de vivências educativas.

*Digo: o real
Não está na saída
Nem na chegada
Ele se dispõe para a gente
É no meio da travessia
(Guimarães Rosa)*

Há algum tempo venho me perguntando sobre as razões da minha preocupação em abordar questões relacionadas às culturas e etnias brasileiras em sala de aula, dentro de um contexto que não proporciona espaços para esses temas e, mais ainda, que não dimensiona a importância deles para o processo de formação sociocultural, para a constituição das identidades étnicas e para as relações sociais e interpessoais, determinadas por dimensões econômicas e políticas, como também por aspectos étnicos e culturais que servem muitas vezes para a sustentação e justificação dos sistemas de dominação. Historicamente tem sido assim. Então, o que leva uma pessoa formada nesse senso comum que naturaliza a sobreposição e hegemonia da cultura dominante a ver as coisas de modo diferente, a se posicionar de modo diferenciado, construindo uma prática pedagógica etnicamente crítica? Foi preciso retomar os acontecimentos vividos para tentar entender essa diferença que algumas educadoras e educadores expressam na sua prática. A minha experiência é retomada nesse intuito.

As reflexões no doutorado me propiciaram amadurecimento acadêmico. A participação no Grupo de Estudos em Ação Continuada – GEPEC possibilitou-me olhar para a minha prática docente, buscando identificar os resultados dos trabalhos realizados com as alunas e alunos sobre as relações étnicas, pensando nessa prática como um movimento constante de enfrentamentos e criação. Com certeza não sou mais como antes. Muitas concepções mudaram, outras adquiriram um novo sentido, algumas já nem têm mais sentido. Mas, certos valores que foram se consolidando e construindo-

me permaneceram como pontos importantes na minha relação com o conhecimento e com a minha prática educativa e social. Talvez por isto é que tenho persistido tanto na discussão sobre as questões étnicas no Brasil. A necessidade de realizar uma prática que tente dar conta dessa temática é resultante de uma concepção que foi se construindo a partir do movimento negro o qual permitiu-me ver a realidade da educação brasileira sob um ponto de vista mais crítico, e também da interação na sala de aula a qual foi confirmando a existência de preconceitos, de ignorâncias tão presentes no senso comum e no meio acadêmico, apontando a indiscutível necessidade de uma formação pluralista que respeita e valoriza os diversos grupos étnicos existentes, que supere a formação etnocêntrica no seu sentido negativo e excludente.

Uma dimensão que gostaria de destacar é que houve mudanças sobre meu processo de consciência, no sentido de não tê-la mais como algo dado, sobre a qual não é preciso refletir. Comecei a perceber que a consciência que eu tinha no Movimento de Igreja, no Partido Político - espaços anteriores de militância social - e no Movimento Negro não era a mesma. Tinha algo que distinguia. Quando eu fazia parte das duas primeiras instituições, tinha uma consciência, que Paulo Freire chama de “consciência arrogante”, autoritária. Na Igreja eu achava que iria salvar o mundo, que era uma pessoa do lado do bem e quem estava do lado de fora não, o que é uma posição maniqueísta e unilateral. No Partido Político, era muito semelhante; achava que tinha consciência e que iria levar esta consciência para os trabalhadores alienados politicamente, ou seja, era um processo de transferência de consciência. Já no Movimento Negro mudei de postura. Não porque nele não exista esse tipo de visão dualista, pois há também a noção de que vai conseguir levar as pessoas negras a tomarem consciência das explicações sobre os problemas raciais e chegarem a uma autoconsciência. O diferencial é que não há a idéia de que o outro é alienado, e que, portanto está numa condição de inferioridade ou de oposição em relação àquelas pessoas que têm consciência. O que ocorre é esclarecimento através do diálogo, da aprendizagem mútua, da troca de experiências. O outro também tem algo a ensinar. Há uma compreensão de que o Movimento Negro não se restringe a sua organização formal. Pode-se ter consciência, mesmo fora do Movimento Negro. Tal consciência, que se almeja e que se busca, procura compreender as razões que excluem a população

negra na sociedade, para se contrapor a elas e desenvolver a auto-estima. O Movimento Negro não é o condutor deste processo, mas aquele que ajuda as pessoas que estão dispersas, isoladas, a se organizarem e acreditarem nas suas capacidades. Nele eu adquiri uma atitude voltada para o aprender com as famílias negras, através do processo de interação.

Hoje penso sobre a minha consciência ideológica, política, de classe, étnica, de cearense, de gênero como um processo inacabado. Não me vejo mais como “tendo consciência”, numa concepção estática, fechada e dogmática, mas como alguém, que de modo dinâmico, adquire uma compreensão maior ou melhor das coisas, posicionando-se com convicção naquilo que acredita, mas também tentando estar mais flexível ante às contraposições. Isto tem sido significativo para mim, como sujeito social e como educadora, porque mudou meus modos de me expressar e minhas relações em sala de aula. Em outros termos, a consciência caminha junto à identidade em todas as suas faces. Na verdade, o processo de consciência tem sido conflituoso, mas nessa dialética de mudança de referenciais ideológicos, epistemológicos e culturais é que se vai renovando a minha prática docente, determinando minha identidade de professora e produzindo as possibilidades de mudanças nos contextos onde tenho desenvolvido reflexões em torno da relação entre etnias e educação.

2. Memória de uma travessia

Dadas essas condições de partida, o paradoxo poderia ser formulado como se segue. Por um lado, o eu, inclusive o mais íntimo, está feito de palavras ou, dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem. (Larrosa, 1998, p. 30)

Essa é a primeira vez que me detenho em escrever sobre o processo que determinou a construção de minha identidade de professora. Foi preciso percorrer um certo caminho até chegar à noção da importância de compreender como a inserção nos movimentos sociais determinaram a minha maneira de pensar, os meus valores e a minha prática. Antes eu tinha essas realidades como algo dado e por isso não parava para refletir no como as minhas relações com tais movimentos me constituíam. Sempre

notei que me diferenciava das demais professoras, na prática cotidiana e nas concepções, mas nunca me debrucei com a devida atenção sobre isso para entender onde residia a diferença, essa que provocava em nós um distanciamento e que me incomodava. Talvez faltasse diálogo sobre quem éramos, sobre nossas escolhas, nossos caminhos, e havia, de minha parte, uma certa desconfiança e medo de partilhar o que pensava (da sociedade, da educação e, particularmente, das questões sociais, culturais e raciais). A verdade é que nunca ter visto ninguém abordar esses temas fazia com que eu me sentisse cautelosa. Tinha convicção da importância dessas questões, mas não tinha certeza se seria compreendida ao tomar a iniciativa de expô-las, por isso as tornava públicas só entre as alunas. Talvez quisesse me proteger de críticas e de incompreensões que me deixassem muito exposta.

Hoje compreendo que o que me tornava "diferente" era a minha formação social, minha história de envolvimento em movimentos sociais como a PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular, Partido dos Trabalhadores e, posteriormente, o Movimento Negro, envolvimento esse que se deu desde a década de 80. Essa militância se estendia e se estende de diversos modos à minha prática docente: o comportamento militante, a paixão e a crença na transformação da realidade, o elo constante entre educação formal e educação informal, tudo isso, que foi sendo disseminado, trouxe certos enfoques à minha prática educativa e à postura de desenvolver um discurso sempre parcial e dirigido. Por um lado, isso me satisfazia, porque estava sendo coerente com as minhas idéias, com os meus valores e com as minhas crenças; por outro, inquietava-me, pois não tinha a dimensão exata do quanto essa visão pudesse ser positiva ou não para as minhas alunas e alunos e de como estava influenciando na sua formação. Que não havia aceitação por parte de todas as pessoas, era visível, e isso me incomodava, talvez porque não soubesse lidar com isso.

Retomando esse percurso, sei que ele teria sido de outra maneira se não fosse o meu engajamento nos Movimentos Sociais e minha identificação com suas propostas. Quanto à minha prática docente, talvez eu simplesmente "desse aulas", tivesse outro grau de relacionamento com as turmas com menos proximidade. Se tenho sido professora-militante, não foi por uma escolha num plano individual; mas foi, ao contrário, a interlocução com os diferentes movimentos sociais como espaços

educativos, formadores de idéias e comportamentos que suscitou em mim a necessidade de um comprometimento no espaço educativo da escola. Eu não seria como sou se não fosse a intermediação desses movimentos na minha formação. Não visio com essa constatação afirmar que foi/é um processo melhor nem pior do que outros professores, mas diferenciado, na medida em que as reivindicações dos Movimentos Sociais permeiam o meu trabalho docente através da minha mediação como sujeito educativo.

Esse processo carrega uma contradição: é o movimento que alimenta, que dá sustentação e justifica a minha prática militante, mas essa prática se faz de forma solitária, porque sou eu, como professora quem concretiza essa dita mediação e não o movimento. Ele se faz presente através da minha pessoa, do meu olhar, das minhas expectativas e, só em algumas oportunidades, falam por si mesmos quando se fazem presentes no espaço acadêmico. Na universidade tive que lidar com concepções bastante heterogêneas. Por isso, em algumas alunas consegui encontrar uma abertura para refletir sobre as questões relativas aos problemas sociais e raciais; em outras senti indiferença e contestação; além do fechamento da instituição para tais discussões. O que me faz prosseguir, apesar das dificuldades encontradas nos diferentes contextos, é a força externa do movimento social que se internalizou em mim. É, portanto, nessa relação do "eu" com o "outro" - o movimento social - que encontro ânimo para dialogar diante dos enfrentamentos. Isso é tão verdadeiro que, mesmo estando fisicamente distanciada do movimento negro hoje, suas críticas e suas propostas para a sociedade brasileira continuam sendo um forte referencial para o meu trabalho em sala de aula (é claro que de forma mais crítica ou realista), pois a base que foi constituída no movimento é sólida, é consistente porque está relacionada ao modo como a sociedade e a educação brasileiras estão estruturadas e como lidam com as relações interétnicas.

3. O discurso do movimento negro e sua influência no meu discurso

A significação não está na palavra nem na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interlocução locutor-receptor. Só a corrente da comunicação fornece a luz da significação. (M. Bakhtin)

Antes de aderir ao movimento negro, minhas concepções eram iguais às do senso comum cearense. Para mim, é como se não existissem negros no Ceará, e, quando me deparava com uma pessoa negra, a sensação era de estranhamento total. Ficava impressionada, pensando em como eram tão diferentes de "nós", "pessoas normais".

Quando ingressei no movimento negro, passei a tomar conhecimento dessa realidade. Procurava observar a população em todos os lugares em que estivesse (nas ruas, no transporte coletivo, no trabalho, na escola...) e tentava entender como eu não os enxergava antes. O que me fazia enxergar agora? Percebi então o quanto são presentes, o quanto são interessantes e comecei a sentir o desejo de me aproximar.

No início da minha participação nas reuniões, não compreendia muito bem as discussões. Achava complicadas, pois incluíam sempre temas sobre diferentes aspectos (econômico, social, político, ideológico, cultural, educacional) os quais só depois fui ver como estavam imbricados. O movimento negro tinha, naquele momento da década de 90, a compreensão muito nítida de que, para entender a realidade em que está inserida a população negra, demanda-se uma inter-relação ampla das explicações dos problemas raciais e de suas soluções, não sendo nada analisado isoladamente.

Durante meu engajamento no movimento negro, passei por algumas fases. No começo, o negro era o "outro" diferente de mim, mas com quem eu me solidarizava e de quem sentia vontade de aproximar-me cada vez mais. Com o passar do tempo já não era mais assim. Fomos construindo uma profunda relação de respeito, afeto, carinho, abertura, confiança a ponto de as casas das famílias negras com quem eu convivi serem também minhas. Os laços foram se estreitando sem a gente se dar conta. Eu me sentia profundamente identificada com aquelas pessoas, com seus modos de ser, com seus problemas, suas necessidades, suas alegrias e seus sonhos. Já não tinha uma consciência geral, abstrata dos problemas da população negra, mas eu vivenciava, relativamente, esses problemas ao penetrar em seus espaços familiares, ao desenvolvermos fortes vínculos entre nós. Nesse novo momento sentia uma enorme necessidade de ajudá-las a mudar a sua situação. No movimento negro havia um entendimento que essa situação não era só das famílias negras do Trilho, mas da população negra do Brasil e que tínhamos que nos contrapor a saídas paliativas,

propondo soluções políticas de combate ao racismo e à exclusão de uma forma mais ampla e mais concreta.

Com o passar do tempo, essas relações começaram a provocar em mim inquietações relativas à minha própria identidade étnica. No Ceará e no Brasil não sou considerada negra nem índia porque a identificação étnica não passa pela descendência, mas pela aparência fenotípica. Além disso, em casa ninguém falava sobre as nossas origens étnicas. E não saber quem a gente é pode gerar uma conformação de ser o que os outros definem. Mas, no meu caso, isso gerou um profundo conflito interior e um profundo incômodo, o que não é fácil resolver. Simplesmente dizer que sou mestiça ou que sou negra ou índia não bastava. Era necessário conhecer as origens das etnias, resgatar a própria história, para não ter uma identidade superficialmente atribuída seja lá por qual razão fosse. O importante nisso tudo é que fui compreendendo como o processo de branqueamento está tão inserido em nós a ponto de não questionarmos os mascaramentos que envolvem a realidade interétnica, as identidades diversas e a nossa própria identidade.

O movimento negro foi/é significativo para minha formação em todos os sentidos. Através dele desvelei dualidades tão presentes em nossa realidade no campo étnico. Ensinou-me: a construir uma ideologia contrária ao embranquecimento e a favor da pluralidade; a considerar o conhecimento sobre os negros - afrodescendentes - relevante; a enxergá-los como belos; a confrontar o racismo e o processo de exclusão da população negra; a chamar atenção para a visibilidade dessa população; a reconstruir a própria identidade. Enfim, revolucionou-me por dentro e por fora: os meus pensamentos, as minhas atitudes.

A partir do Movimento do Negro, passei a ver o Brasil de um outro modo. Foi o movimento negro que impulsionou-me na escolha da temática da dissertação de mestrado, a construir espaços de discussão e de estudos sobre as relações interétnicas. Foi o movimento negro que propiciou a minha aproximação com as famílias negras do Trilho, surgindo a partir daí grandes laços de amizade. Se não fosse minha participação no Movimento não seria como sou, não atuaria como atuo, não enxergaria a realidade, aos outros e a mim mesma como enxergo, e minha identidade teria se constituído de um outro jeito.

4. A trajetória das famílias negras e suas influências na minha formação¹

A situação social e a história de vida das famílias negras em estudo são muito parecidas. Oriundas do interior do Ceará ou de um outro estado vizinho, como o Piauí, elas se dirigem para Fortaleza, capital cearense a partir de 1958, na esperança de conseguir trabalho e melhorar suas condições materiais, se agrupando em um mesmo espaço chamado de Trilho, que fica na via férrea, em um bairro privilegiado daquela cidade. Assemelham-se no sonho de vir para a cidade grande tentar uma vida melhor.

Eu morava no Piauí, né? Parnaíba, né? Aí eu tinha muita vontade de vir pra cá, Fortaleza, que eu já tinha uma tia que morava aqui e eu tinha aquele sonho de sair de lá, né, porque a gente era pobre, né? Além de ser pobre, a gente ainda era mais, né. Então eu queria assim, ajudar minha mãe. Tinha aquele sonho de vir para a cidade grande trabalhar pra ajudar ela. E tirar ela de lá também, né? Aí eu vim... vim com 16 anos, trabalhar em casa de família, pra trabalhar em casa de família. (Sônia)

Minha vida, toda vida foi uma vida boa, graças a Deus, porque quando viemos para cá, foi quando eu vim trabalhar, com idade de 11 anos. Quando eu vim trabalhar aqui, o papai já trabalhava aqui, já. Aí eu vim trabalhar em casa de família, ser babá, com 11 anos. O papai veio para cá, a família todinha. Aí foi o tempo que ele trouxe a família e nós começamos a trabalhar em casa de família, direta mesmo, como vivo ainda. (D. Edite)

Eu morei 6 ano na aldeota, na Vicente Leite, nas casa dos outros, né, na sombra das casa dos outro; cozinhou o almoço na sombra da casa dos outro. E aí eu sofri com paciência. nós chegamos aqui em Fortaleza no dia 14 de abril de 1958, aí morei mais os outro assim um bocado de dia, depois a gente fez uma casa de palha, né, aí fui morar. (D. M.^a Jorge)

Todas as pessoas com quem eu conversei ou tive alguma proximidade têm uma história de vida pobre, sacrificada. Isto as determina: o lugar social de onde vêm e que ocupam, o qual revela as poucas possibilidades de um futuro diferente para elas. Essa condição limita as opções de moradia, de trabalho, de estudo, as relações e os significados que dão às coisas. Contudo, a identificação étnica produz respostas, explica o porquê dessas condições sociais. Há uma consciência, verbalizada ou não, de que por serem negras, são discriminadas e pobres. Enfim, a situação de negação/exclusão étnica

¹ Pesquisa realizada com 9 famílias negras do Trilho, em Fortaleza – Ce, entre 1994 e 1995.

e social faz com que elas se perceberem desiguais; e até mesmo em relação a outras famílias pobres, mas que desconhecem as barreiras raciais. O olhar para si mesmas, faz com que elas olhem para suas condições de existência e virse-versa e também para as condições de existência de outras pessoas não-negras. Essa percepção gera em algumas revolta, contraposições e em outras, conformismo e ambigüidades acerca da sua identidade.

Elas não sonham de forma livre e ambiciosa, mas dentro de limites do que consideram possível de se realizar ou seja, dentro de seu *horizonte de possibilidades*. O futuro está preso à noção concreta que possuem do presente. É como se não vissem condições possíveis de irem muito além do que conseguem ter no presente; tanto que, quando falam do tipo de profissão que gostariam de desempenhar, apontam alternativas profissionais que não são muito diferentes das que já desempenham: ser mecânico, ser cozinheira, trabalhar em restaurante, ser auxiliar de enfermagem e auxiliar eletricista. Esse modo de pensar das famílias negras é resultante das representações existentes na sociedade. Sua ocupação social se explica através de fatores que dificultam a mobilidade social ascendente da população negra no Brasil. Construiu-se uma idéia de que os negros são os próprios culpados da sua situação social, pois supostamente não há impedimentos para que sua ascensão social aconteça, já que aparentemente vivemos numa democracia racial. Na verdade sabemos que não há um impedimento legalizado mas as barreiras existem, estão no dia-a-dia do povo negro, seja no âmbito do trabalho, da educação escolar, da moradia, da política, da cultura. Há discriminações concretas que impedem ou dificultam uma ocupação além daquelas estabelecidas pelo sistema; mesmo quando os negros conseguem qualificação, formação acadêmica, o fator étnico continua sendo um impedimento para sua integração igualitária. Por outro lado, existe no campo das representações uma associação do negro à marginalidade, à violência, ao atraso, à incapacidade. Há uma construção ideológica associada à condição dos negros que procura mantê-los onde estão. A imagem do negro como “escravo” foi apenas modernizada. O sociólogo Florestan Fernandes em sua obra “Integração do Negro na Sociedade de Classes” aprofundou bem um outro aspecto dessa questão que é a recusa da população brasileira em aceitar que os negros assumam posições sociais de destaque, dificultando assim uma igualdade nas relações. Quando há

mobilidade social da pessoa negra não deixa de existir preconceito e discriminação em torno dela. Além disso o mercado impõe suas restrições aos negros através de mecanismos nem sempre explícitos, como a exigência da “boa aparência”. Quando um profissional negro consegue uma vaga no mercado de trabalho tem que se desdobrar para parecer que é competente e muitas vezes exerce funções que não almeja, devido dificuldades encontradas no sentido de sua realização profissional. Os depoimentos a seguir devem ser analisados nesse contexto.

Ave Maria, assim em casa de família, em restaurante. Sou louca pra trabalhar em restaurante. Aí vai de manhãzinha, de noitinha vem pra casa e folgar no sábado e no domingo, ah! Eu sou louca! (Neidinha)

Eu gosto muito de cozinhar, É meu ponto fraco mesmo é cozinha. Pra cozinha, minha fia, eu dou... Adoro cozinha! Num sei assim fazer outra coisa ... Só mesmo só dou pra cozinha... Gosto muito. (Antonia)

Atualmente eu tenho que escolher minha profissão mesmo de mecânico. Concerto de bicicleta. As outra profissões eu tinha que recorrer a de auxiliar de eletricista. Porque auxiliar de eletricista ele, num canto que seja fixo mesmo, dá pra ganhar mais que o trabalho de mecânico... (Erivaldo)

Num sei. Eu só sei eu trabalhando e comprando um barraco pra mim. Eu tenho muita vontade, tanto que eu peço a Deus que eu arranje um emprego nem que seja pelo menos pra eu comprar nem que seja um barraquinho. (Neidinha)

Meu sonho é assim, eu quero sempre eu tenho ambição de melhorar de vida, mas não querer ser rica não! Encontrar um companheiro pra mim, né, que me entenda e viver feliz com meus filhos e ter uma vida normal, uma vida assim... não como essa vida muito corrida... até um trabalho melhor do que esse, né? Que possa assim chegar um feriado e eu fique em casa, eu não ter que trabalhar nos feriados e possa dar atenção a meus filhos, né? (Sônia)

Aí, eu sonho com tanta coisa boa! (risos). Eu sonho com tanta coisa boa. O maior sonho que eu tenho na minha vida... é ajeitar minha casa e arrumar assim um meio de viver dentro de casa, sem precisar trabalhar, e ter minhas coisas em casa, o suficiente pra mim... sem precisar de trabalhar! No dia que eu quiser comprar uma coisa ter aquele dinheiro pra mim comprar, sem precisar de manhã ter aquela correria que eu tenho. Me levantar de madrugada pra deixar as coisas feitas pra ir trabalhar! Porque a pessoa se levanta cinco horas como eu me levanto, de cinco é a correria até às sete dentro de casa, pras sete sair, eu vou trabalhar cansada! Aí chego em casa cinco e meia, lá se vai eu correr até

dez horas da noite, aí quer dizer que é uma vida cansada. Eu tinha vontade assim de viver dentro de casa, sem precisar trabalhar. (D. Edite)

Os significados que a população do Ceará atribui às pessoas negras atingem suas ações, seus modos de olhar e de se relacionar com elas. É um olhar de menosprezo, depreciação, inferiorização. Isso, em alguns momentos, é explícito nos gestos, na maneira diferenciada de tratá-las. Essas experiências são constantemente vivenciadas e resignificadas pelas pessoas negras, trazendo-lhes mais consciência de quem elas são para si e para os outros dentro dessa relação; mas também tais experiências produzem constrangimentos e isolamentos. Sabem o que caracteriza essa relação nos espaços públicos e que podem relativizá-la ao relacionarem-se no espaço privado com quem desejam, com quem se identificam, não precisando provar nada a ninguém. Alguns depoimentos mostram o quanto são agressivas as atitudes dirigidas aos grupos negros no Ceará as quais, no universo simbólico do indivíduo cearense são apresentadas de forma preconceituosa.

É que passou uma rezadeira aqui no Trilho, de vez em quando acontece essas histórias. A mulher passava, ela rezava o terço de casa em casa... E essa mulher, o povo dizia que ela tinha, ela previa as coisas. Aí a minha mãe perguntou: "E aí, o que é que você diz desses dois menino aqui? Aí olhou para o meu irmão e disse: (porque o meu irmão, ele não tem a pele escura). Ela olhou para meu irmão e disse assim: "esse daqui vai ser comerciante! Vai ter carro, vai ser bem de vida. Agora esse outro aqui, ele vai vender verdura". (Manoel)

Bem, ser negro no Ceará é... eu acho horrível. Não é horrível porque eu não queira me sentir negra, eu gosto de ser negra, entendeu? Que eu gosto demais da cor que eu tenho, da história da minha raça, do meu povo. Eu digo que é horrível porque você tem que a todo momento tá buscando, tá provando pra alguém que você é um ser humano, que você é capaz como qualquer outra pessoa, entendeu? Que você é importante como qualquer outra pessoa.. Mas tem escola que quando você vai fazer o teste de seleção eles olham assim pra você, como quem diz assim: "se eu pudesse você não entraria". Que dá pra sentir. Então, ser negro no Ceará é horrível. Tanto em termos de escola, quanto em termos de trabalho. (Osiélia)

Agora assim com os vizinhos tem uns bons, tem uns... eu pelo menos tem uma que me odeia, que odeia negro, que... o problema, a implicância dela é a cor. Que odeia essa negra, que negra pra ela é o cão, que negra num sei o que. Quando eu vim morar aqui que ela veio morar perto de mim, foi assim, teve esse problema. Porque ela vive me discriminando. (Sônia)

Aqui eu tive muito; tive apelido aqui que eu fui muito conhecido, um apelido meu. Mas aí no colégio não, foi só aqui mesmo. Aqui a turma me chamava de "rolo de fumo", né? Era "toco preto", né, que a turma dizia assim: "negro deitado é toco, o negro tomando banho é um porco", né, assim, sempre a turma dizia assim. (Erivaldo)

Tem gente aqui que tem preconceito mesmo. Quer dizer, eu acho que isso é uma coisa mesmo geral que precisa dar um basta, né. E até aqui mesmo nós, os meus filhos, já têm sofrido muito né, chamam eles de "negros moleques", chamam até eles de "negros do cão", né, porque são pretos. Tem pessoas aqui que já tem proibido mesmo até os filhos de brincar com os meus, com outros que moram mesmo por aqui, né, por causa da cor: "eu não quero você com aqueles negros imundo! Aqueles negro fedorento! Negro só presta pra juntar lixo!" Quer dizer, eu acho isso um cúmulo, né? Quer dizer, eu acho que isso, que num é pra existir. (Helena)

Pode ser coisa importante, que eu também num sei, né? Aí passa no carro e fica me olhando, né? Que eu vou caminhando a pé e fica me olhando, né? Aí fica me olhando né? Mas eu acho que isso também é exatamente o que... porque acha que no Ceará não tem negro! E no caso me perguntam: "vem cá, você é baiano?" Eu digo: "não, sou cearense, graças a Deus, viu?" Olha o que eu penso disso? É o cara querer tapar o sol com a peneira, não querer enxergar ou não dá valor exatamente o que tem na terra dele. Num querer dá valor. (Sr. Idelfonso)

A consciência da identidade tanto faz com que as famílias negras sintam certos constrangimentos quanto as força a enfrentarem situações racistas e terem orgulho de sua condição étnica. Essa consciência transborda nas suas falas, nos seus gestos, nos seus modos de lidar com seus irmãos negros e com as pessoas não-negras. É nesse jogo contraditório que se constituem como pessoas, homens, mulheres, profissionais, sujeitos sociais. Há uma mistura de alegria e tristeza, conformismo e inconformismo que nem sempre é bem compreendida e um discurso interior que muitas vezes não se percebe. As identidades se formam de acordo com as formas de diálogo correntes no meio em que vivem, mas especialmente pelo que se ouve e se vê em casa, em família, como também na escola. Quando existe por parte da família uma orientação positiva, as identidades tendem a serem positivas; quando a família não se posiciona ou se posiciona negativamente, gera uma consciência negativa da negritude, instabilidades e oscilações. O movimento negro organizado também é fundamental nesse processo ajudando na construção ou reforço da auto-estima e autovalorização dos negros e na

compreensão dos processos históricos de dominação étnica. O depoimento a seguir expressa bem isso.

O meu processo de identidade negra ele se deu há muito tempo, entendeu, Eu nunca, eu nunca tive aquele negócio assim de esconder minha identidade, entendeu? E dizer, "não, eu não sou negra, eu sou morena". Não! Eu sempre me assumi como negra, porque depois já foi um assunto que já foi muito debatido, né? A gente já cresceu a minha mãe conversando com a gente, né? A gente conversando sobre os negros, minha mãe dizendo que a gente era negra e tudo, entendeu? Conversando assim, meu pai e minha mãe. E a gente conversando muito sobre a questão da identidade negra. Então aquilo pra mim já foi me dando força, né, prá quando eu crescer, aí quando eu crescesse eu não... que eu ouvisse alguma piada, alguma coisa, eu não fosse... é, me recuar, né? (Osiélia)

Mas quando há uma falta de conversa a respeito desse tema, quando não há apoio por parte da família, a tendência é o negro sentir solidão e auto-rejeição, o que passa a ser reforçado pela escola; isso acontece principalmente quando se é criança. É o que Elizabete deixa transparecer na sua fala:

Porque, assim, eu acho tão bonito a pessoa assim que é branca. Eu acho a cor negra, assim tem gente que é racista, negócio de negro, né? E eu, quando eu era pequeninhinha, o pessoal dizia muita coisa, era, chamava, só te chama de negra, negra, aí eu não tinha um nome, né? Os negro num tinham um nome, né? Se pela cor já tinha um nome. Só te chama de negra, negra, eu ficava me sentindo, lá em baixo. Eu me sinto assim... queria ser uma pessoa assim, não muito dessa cor não, assim moreninha, sabe? Dessa cor não, sei lá, muita gente num... (Elizabete)

Na escola, falava muito de escravidão, né? Da escravidão! Da época dos escravos, os negros eram escravos, né? Falava só assim história sobre os negros, como eram os negros antigamente. Eles me perguntavam também como é que eu me sentia ter essa cor, né, negra. Assim, meus amigos perguntavam como é que eu me sentia assim dessa cor, sabe? (Elizabete)

A escola, de fato, além de não saber lidar com os problemas sentidos pelas crianças negras, acentua mais ainda esses problemas por não lhes dar importância ou não opinar a respeito das situações diárias vividas por essas crianças. Muitas vezes, até mesmo o professor e a professora são explicitamente racistas, ao reforçarem a idéia nas crianças de que é natural que as pessoas negras sejam discriminadas, ajudando a

manter comportamentos racistas e contribuindo para o auto-isolamento delas, como nos apontam os depoimentos de estudantes negros do Trilho:

No tempo de escola eu era uma criança muito... em relação a isso eu ficava super triste porque eu chegava na sala de aula, aí os menino da bagunça começavam a me xingar de graúna. Me chamavam de graúna, aí eu me sentia super chateada, porque eu era bem pretinha, eu sabia que ali tava sendo uma discriminação. Aí eu chegava em casa chorando, aí a mãe ia na escola saber porque é que tinha sido, ia na casa dos menino reclamar... Isso daí foi até pouco tempo, né... Eu num aceitava, né, que a pessoa me chamasse de negra porque eu achava que tava me xingando. (Ana)

Não. Esse tipo de coisa nunca senti não. Nunca fizeram não, comigo não. Agora não sei se porque, eu tava sempre no meu lugar? Assim no meu lugar assim, lá no meu canto, quietinha. Eu achava simplesmente que em toda classe tem a turma que bagunça, né? Então eu simplesmente eu, nem sequer olhava pra bagunça, né? Então eu, nem sequer olhava lá pra trás, assim pra onde tava a turma da geral, entendeu? Muito menos me juntar com eles, porque eu já ficava assim, já com medo de que eles soltassem alguma piada e eu não gostasse. (Liduina)

Eu me lembro muito bem que um professor de história, na época em que eu fazia o ginásio, ele falava assim aquela frase: "Negro quando não suja na entrada, suja na saída". Aí na sala de aula ficava assim constrangido com isso, né? Eu ainda não tinha plena consciência de que era afro-brasileiro ainda, mas a minha cor fazia com que de qualquer maneira eu me sentisse mal com aquelas histórias, né? E ele contava, né, na aula de história, que isso acontecia porque os negros, quando terminou a escravidão, saíram daquela situação e para sobreviver tinham que roubar porque muitas pessoas num queriam dar emprego a eles por causa do preconceito. Essa coisa toda, né? Então é isso, passaram essas coisas pra mim, mas sem muito aprofundamento... (Manoel)

Então, dentro da escola pública, você precisa ser muito forte... Se você for dar ouvido a piadinhas que dizem com relação ao negro e tudo, você não vai fazer nada! Porque é piadas, São comentários, são as pessoas o tempo todo jogando, se você é inteligente se você não, entendeu? Ter a certeza de que você é capaz ou que você é incapaz. E quando você demonstra que é capaz pra eles é horrível, aí você é petulante, você é besta, você é orgulhosa, você quer saber mais do que todo mundo dentro da classe, entendeu? Então pra eles é muito fácil eles verem o negro como uma pessoa incapaz, né, como uma pessoa que tá sempre de cabeça baixa, uma pessoa que vai sempre precisar, que um branco dê a mão pra ele, pra ele poder crescer. As pessoas nunca jamais vão admitir que um negro, ele possa fazer as coisas sozinho. Se isto acontecer, quando isso acontece, né porque a gente conhece muitos negros que realmente conseguem... conseguem passar legal por cima do preconceito, mesmo que eles sintam, conseguem pular a

barreira, então quando isso acontece, pra muita gente isso é intragável. Quer dizer, as pessoas não conseguem engolir de jeito nenhum. (Osiélia)

O que percebo a partir das falas acima é que a consciência é um elemento o tempo todo presente, seja durante as situações vividas, seja posterior a elas. As diferentes formas de consciência identificadas por mim entre as famílias negras do Trilho são um fato social que se produz nas relações sociais, nas condições materiais de existência, na contraposição ao outro, - não-negro ou "branco". As famílias negras carregam as referências do seu lugar social e da sua identificação étnica e isso me faz refletir sobre o meu lugar social e minha identificação étnica; Ao me relacionar com essas pessoas, ver seus gestos, ouvir suas palavras, conhecer os seus modos de ser, vou fazendo, muitas vezes inconscientemente, contrapontos e paralelos entre nossas histórias de vida, entre as suas realidades cotidianas e a minha realidade dentro do contexto social. É assim que vou construindo o meu olhar sobre elas, sobre os outros e sobre mim mesma, passando a entender mais concretamente as relações interétnicas e ao mesmo tempo me posicionar frente às mesmas, não de forma distanciada, mas interiorizando toda essa experiência. Assim, nessa relação vou adquirindo uma nova compreensão e ao mesmo tempo uma nova postura diante da realidade.

Penso como Bakhtin (1997), que a consciência é objetiva e não apenas um processo subjetivo. É sempre mediada pelo social, pois é a partir do social que se forma o seu conteúdo e é no social que ela se manifesta. Não existe uma consciência individual construída isoladamente, mas é sempre o contexto ideológico das relações mais amplas e cotidianas que a explica, pois a consciência é historicamente determinada.

A consciência individual é um fato sócio-ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir uma psicologia objetiva nem um estudo objetivo das ideologias. A única definição objetiva possível da consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência do

seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (Bakhtin, 1997, p. 36)

As palavras expressas pelas famílias negras do Trilho revelam sentimentos, modos de pensar que se incorporam nos modos de agir e dar sentido às suas ações. Os signos como afirma Bakhtin, são não apenas um reflexo, mas também um fragmento da realidade. A palavra, no seu modo de ver, é o principal signo ideológico, pois é o signo que mais utilizamos para nos comunicar e, portanto, para desenvolver nossa consciência. Não que ele desvalorize ou negue a presença e a importância de outros signos como os gestos, por exemplo, mas porque a palavra se faz presente até mesmo em outros signos não verbais por não poderem ser totalmente independente da palavra. Também porque ela se realiza sem necessariamente se exteriorizar, através do discurso interior. Pensamos por palavras, discursamos exteriormente e interiormente por palavras.

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: tornam-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está sempre presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Bakhtin, 1997, p. 38)

A palavra é para Bakhtin, um elo de ligação entre as pessoas e um instrumento de manifestação de consciências. O outro está sempre presente no processo de produção da consciência, pois nosso eu se constitui sempre com a presença do *outro*. Nossa identidade deve ser vista como a presença de muitos *outros* em nós. Quando falamos, expressamos nossa fala e a fala do outro, pois o outro é sempre nosso interlocutor. Cada pessoa possui, assim, muitos outros na sua constituição individual. Ninguém se constrói ideologicamente de maneira autônoma, independente, mas em

interação com o outro, que sempre interfere na consciência individual. É por isso que Bakhtin enfatiza o movimento de apreensão das *palavras alheias em palavras próprias*... É nessa inter-relação que se formam e são explicitadas as diferentes linguagens e é a partir dela que podemos visualizar os *horizontes de possibilidades*. A relação com o outro proporciona um *excedente de visão* que tenho do outro e que o outro tem de mim.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin, 1988, p. 95)

As palavras do movimento negro, das famílias negras só podem ser apreendidas no contexto onde elas nascem e para onde se dirigem. Se forem apreendidas do seu ponto de vista, pois do ponto de vista do outro-dominante, elas não terão uma dimensão tão importante e podem até mesmo ser negadas, rechaçadas. Somente quando vejo o movimento negro em palavras, em gestos e em vida, sem a ele me contrapor ideologicamente, e mergulho no seu mundo, consigo entendê-lo e dar-lhe significados mais profundos. Enquanto não abolirmos o outro dominante que sempre nos colonizou em nosso pensamento, em nosso olhar, em nossas palavras e em nossas atitudes, não seremos capazes de perceber a beleza, a grandeza das pessoas negras, nem de percebermos e entendermos seus problemas e seus sonhos. Por outro lado, é a percepção da presença do outro dominante que nos permite entender as origens e explicações dos problemas raciais, que não foram criados pelo movimento negro, mas pela história de dominação étnica, cultural, social e econômica a que foi submetido o povo negro. Por conseguinte, vamos nos transformando, nos constituindo de outro modo: sensíveis à problemática étnica e dela conscientes; voltada para a necessidade de mediar possíveis mudanças no espaço escolar e na sociedade como um todo, nos percebendo melhor e percebendo melhor as outras pessoas, negras e não-negras, num processo de interação mais franco e crítico.

Essas compreensões acerca das identidades negras, das relações interétnicas foram me construindo aos poucos em um processo que só agora apreendo melhor. Os sentidos do vivido é o que estou buscando no momento para dar mais nitidez e

convicção ao próprio presente e ao tipo de prática pedagógica que se faz necessária em nossos dias. É por isso que quero entender os caminhos percorridos no decorrer do debate sobre os problemas raciais realizados na sala de aula. Os processos que desencadeiam daí são importantes para vermos se valeu e se continua valendo tratar dessa temática e que aprendizagens reais e significativas transcorrem disso. Quero frisar que escolhi esse caminho em virtude de vazios que foram sendo percebidos tanto por mim quanto por outros educadores sensíveis às questões étnicas e culturais de tamanha relevância tanto no nível individual das identidades étnicas quanto no nível mais geral da constituição étnica do Brasil. Busquei essa direção por ser uma educadora interessada em mudanças urgentes de uma realidade tão anacrônica quanto o racismo e por me parecer ser a abordagem dessa realidade tão importante quanto conteúdos de qualquer outra ordem. Aliás, sem ela, o processo educativo fica a desejar, já que ainda não somos uma sociedade sem problemas em nenhum plano, especialmente, no plano étnico-cultural que ainda há muito por fazer.

Capítulo II

Pressupostos Teóricos da Pesquisa: apresentando pressupostos, situando caminhos

Então, se uma prática de pesquisa está implicada pela nossa própria vida, uma outra só será possível caso o/a pesquisador/a empenhe-se em fazer sua existência de um outro modo, a mudar suas relações precedentes com o saber e o poder, a perder a verdade de sua própria formação identitária para que o si mesmo/a seja refeito. Ou seja, a coisa toda da prática da pesquisa é da ordem da criação – ética e estética –, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa à qualquer mestria. (Costa, 1996, p. 128)

Percorri um caminho meio tortuoso para adquirir a coragem de buscar um pensamento original e um tanto quanto desconhecido no meio acadêmico, que é a “Redução Sociológica,” de Guerreiro Ramos. Esse intelectual brasileiro não compreende somente uma área do conhecimento, mas pode ser lido como um cientista social, em seu sentido amplo. Não é possível fazer um corte entre o sociólogo e o filósofo Guerreiro Ramos, porque há em seu trabalho uma inter-relação entre várias dimensões do conhecimento.

Antes de encontrar-me com Guerreiro Ramos, apoiei-me em velhas e novas metodologias já reconhecidas no espaço acadêmico. No entanto, não me via mais tão identificada com os seus postulados. Sentia a necessidade de procurar outros caminhos (novos não só para mim, mas para muitos outros pesquisadores), o que não significa um desprezo a propostas com as quais eu simpatizava, como o marxismo historicista, por exemplo. Muito pelo contrário, não vejo oposição entre o pensamento de Karl Marx e o de Guerreiro Ramos. Contudo, a Redução Sociológica, proposta por este pensador, veio responder a um desejo de tratar os fenômenos culturais, e de analisar os dados com o apoio de um referencial teórico-metodológico o qual ajuda a perceber as realidades que venho vivenciando ao longo da minha prática educativa, identificando seus sentidos e sua complexidade. Penso que a proposta metodológica de Guerreiro Ramos auxiliar-me-á a olhar para essas diferentes realidades de um jeito mais atencioso e mais preciso.

Uma outra perspectiva teórico-metodológica que também adotei, responde ao desafio de buscar entender a dimensão cultural dos contextos pesquisados e das práticas desenvolvidas nesses contextos. É o trabalho de Muniz Sodré, “Verdade Seduzida”. Um trabalho crítico que desenvolve um jeito diferente de refletir sobre cultura no Brasil. Ele apresenta um enfoque novo aos conceitos de cultura e ideologia, desnudando os processos dominantes da cultura ocidental, destacando a presença da cultura negra no Brasil. O conceito de cultura negra é refletido com profundo conhecimento, numa abordagem bastante inovadora.

Jorge Larrosa impressiona e me apaixona com sua visão científica e pedagógica muito crítica e bastante interessante. Possui uma ética e uma estética literária revolucionárias e contribui através de uma postura que se contrapõe ao que está posto. Consegue ser simples e sofisticado na sua escrita. Narra idéias de alguns pensadores resgatando deles o que parece mais original, conseguindo traduzir sua própria originalidade. Trazer à tona as concepções de Larrosa é muitíssimo importante para um pensamento pedagógico, para espaços educativos que se encontram acostumados com velhas formas e velhos modelos teóricos. É assim que analiso suas idéias acerca da experiência quando produz a partir desse conceito uma visão nova de conhecimento.

Tanto Guerreiro Ramos quanto Muniz Sodré estão preocupados com a particularidade, sem perder de vista a totalidade e vice-versa. É um movimento dialético. No caso de Guerreiro Ramos, essa particularidade parece mais aberta e específica ao mesmo tempo: é a comunidade na qual o cientista social convive, isso porque o autor está preocupado em definir qual é a tarefa do sociólogo brasileiro. Quanto a Muniz Sodré, o debate que ele levanta é mais amplo porque está preocupado em fazer ver a pluralidade cultural brasileira, destacando a vertente africana que se faz presente através da cultura negra. Os dois autores têm em vista um conhecimento comprometido e explicitam os valores que ligam à idéia de verdade. Por outro lado, não sobrepõem a teoria à realidade. Larrosa, por sua vez, faz um contraponto importante entre o significado da experiência antes e após a ciência moderna, mostrando como esse significado alterou-se a ponto de a experiência se descaracterizar ou deixar de existir. Larrosa está para além da pedagogia convencional e em vista disso, nos mostra

possibilidades de construirmos uma “pedagogia profana”, que nega a aceitação e a repetição de saberes e práticas educativas convencionais. A partir de agora procuro sistematizar as principais idéias desses autores e como minha proposta de pesquisa se identifica com elas.

1. Definição e descrição da redução sociológica em Guerreiro Ramos

Em, seu sentido mais genérico, redução consiste na eliminação de tudo aquilo que, pelo seu caráter acessório e secundário, perturba o esforço de compreensão e a obtenção do essencial de um dado. E, portanto, a redução seja praticada no domínio teórico, seja no domínio das operações empíricas, é sempre a mesma atividade. A redução de uma idéia ou de um minério, por exemplo, consiste em desembaraça-los de suas componentes secundárias para que se mostrem no que são essencialmente. No domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo do conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórica, tem de servir-se da experiência de outras comunidades. (Ramos, 1996, p. 71)

A Redução Sociológica é a referência central na obra de Guerreiro Ramos. No trabalho onde discute sobre a redução sociológica ele enumera alguns enunciados que tornam a sua explicação sobre esse conceito mais detalhada, de modo que nos faz compreender melhor seu pensamento.

- 1) *É atitude metódica.* Obedece a regras e se esforça para superar aspectos que impeçam a compreensão do objeto. Pretende se contrapor a atitude espontânea, indo além dos aspectos externos dos fenômenos. Evita toda afirmação ou aceitação do processo ordinário das coisas que leva a uma atitude natural em relação às mesmas.
- 2) *Não admite a existência na realidade social de objetos sem pressupostos.* A realidade social é tida não como um conjunto desconexo de fatos, mas de forma sistemática, dotada de sentido, já que é constituída pela vida humana. Desta forma, os fatos da realidade social fazem parte de conexões de sentido, estão referidos uns aos outros por um vínculo de significação.
- 3) *Postula a noção de mundo.* A consciência e os objetos estão reciprocamente relacionados. Toda consciência é intencional porque estruturalmente se refere a

objetos. Todo objeto, enquanto conhecido, necessariamente está referido à consciência. O mundo que conhecemos e em que agimos é o âmbito em que os indivíduos e os objetos se encontram numa infinita e complicada trama de referências.

- 4) *É perspectiva.* A perspectiva em que estão os objetos, em parte os constitui. Portanto, se transferidos para outra perspectiva, deixam de ser exatamente o que eram. Não há possibilidade de repetições na realidade social. O sentido de um objeto jamais se dá desligado de um contexto determinado.
- 5) *Seus suportes são coletivos e não individuais.* A redução sociológica é um ponto de vista que tem a consciência de ser limitado por uma situação, e portanto, é instrumento de um saber operativo e não da especulação pela especulação. Não é, em sentido genérico, primariamente um ato de lucidez individual. Fundamenta-se numa espécie de lógica material, imanente à sociedade.
- 6) *É um procedimento crítico assimilativo da experiência estrangeira.* A redução sociológica não implica isolacionismo, nem exaltação romântica do local, regional ou nacional. É, ao contrário, dirigida por uma aspiração ao universal, mediatizado, porém pelo local, regional ou nacional.
- 7) *Embora seus suportes coletivos sejam vivências populares, a redução sociológica é atitude altamente elaborada.* A redução sociológica de um produto cultural, de uma instituição, de um processo, não se alcança senão recorrendo a conhecimentos diversos, principalmente de história. Consistindo em pôr à mostra os pressupostos referenciais de natureza histórico-social dos objetos, a pesquisa desses pressupostos leva a indagações complexas que só são efetivadas, com segurança, mediante estudo sistemático e raciocínio rigoroso.

Guerreiro Ramos, ao apresentar sua proposta metodológica, destaca a redução como *método de assimilação crítica da produção sociológica estrangeira*. O autor não se opõe ao que é produzido em outros países, até mesmo porque o que se produz em termos de conhecimento é a partir de uma base científica comum a toda produção de conhecimentos que a torna universal no sentido de sua validade e de sua apropriação. O que ele critica é ter esses conhecimentos como modelos e importá-los como “objetos culturais acabados” sem levar em conta a realidade na qual são

produzidos e para onde são dirigidos. Essa crítica está dirigida a dois outros conceitos presentes em seu pensamento e que se inter-relacionam: *particularidade* e *historicidade*, que também estão relacionados à perspectiva do comprometimento do cientista social. Para ele, é bastante conciliável a noção de universalidade e o comprometimento do cientista com o seu contexto histórico. Aliás, para ele, essa é a finalidade principal da ciência, não cabendo assim nacionalismo, ou regionalismo exacerbados. Esses só fazem sentido quando apontam as peculiaridades concretas das realidades, as suas exigências, produzindo um conhecimento de forma crítica e explicitamente interessado. Aliás, teoria e prática nesse autor não se separam. Em uma passagem do texto onde responde a críticas, do seu ponto de vista equivocadas, Guerreiro Ramos afirma que:

No plano geral do raciocínio sociológico, as “normas”, “valores” e “ideais” transcendem as particularidades históricas de cada sociedade nacional, as “normas”, “valores” e “ideais” específicos que refletem a particularidade histórica de sua situação. Devem ser pesquisados e compreendidos pelo sociólogo e assim tornarem-se pontos de referência de uma política de trabalho científico. (Ramos, 1996, p. 23-24).

Sua crítica em relação a certos sociólogos é bastante radical quando se refere à questão do comprometimento com a realidade. Para Guerreiro Ramos, cabe ao sociólogo subordinar a atividade científica às prioridades sociais, o que é possível sem sacrifício do rigor.

Nossos sociólogos convencionais são infinitamente alienados no tratamento dessas questões de política científica. Avaliam as necessidades do trabalho sociológico por critérios abstratos, simétricos e análogos. . . Ele julga que o padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros é uma fórmula ideal, que nada tem a ver com as particularidades históricas e sociais do país. (Ramos, 1996. p. 23-24).

Outro aspecto enunciado por Guerreiro Ramos é a *redução como adestramento cultural do indivíduo que o habilita a transcender, no limite do possível, os condicionamentos circunstanciais que conspiram contra a sua expressão livre e autônoma*. Essa redução se torna possível ao buscarmos conhecer os fenômenos sociais *como eles se apresentam em sua essência*, não sobrepondo-lhes os nossos condicionamentos. Para isso, é necessário também ultrapassar a consciência ingênua que se deixa levar por determinações exteriores e conduzir-se através de uma consciência

crítica que, para ele, é autoconsciência. A consciência crítica acontece quando a pessoa ou grupo é capaz de refletir sobre essas determinações, faz-se sujeito e compreende os seus condicionamentos. “A personalidade histórica de um povo se constitui quando, graças a estímulos concretos, é levado à percepção dos fatores que o determinam, o que equivale à aquisição da consciência crítica”. (Ramos, 1996, p. 48).

Uma dimensão importante destacada por Guerreiro Ramos é a *redução como superação da sociologia nos termos institucionais em que se concentra. A Sociologia é ciência por fazer*. Ele acredita que os métodos e técnicas nunca estarão estabelecidos de maneira firme e universal, e os princípios gerais do raciocínio sociológico se encontram sujeitos à historicidade. Na sua concepção, é preciso *ultrapassar a área informacional da sociologia e a erudição fazendo uso sociológico dos conhecimentos*. A sociologia tem que ser militante, superando a falsa noção das relações entre teoria e prática.

A redução sociológica é, para Guerreiro Ramos, “uma intuição resultante de sua condição de intelectual brasileiro sensível à tarefa de fundamentação teórica da cultura nacional, num espaço filosófico-cultural concreto” (Ramos, 1996, p. 31). Em diversos momentos ele procura deixar claro esse aspecto da produção de conhecimentos voltada para a realidade brasileira a sua visão sobre o comprometimento que assume como uma tarefa sua, quando afirma que o ponto de vista do proletariado é a referência básica de seu pensamento sociológico:

O compromisso de que se fala aqui – dizemos neste livro – na medida em que seja sistemático, situa o cientista no ponto de vista universal da comunidade humana. Este ponto de vista é o da totalidade. A categoria cardinal do pensamento, para Marx, não é a classe operária, é a totalidade. A classe operária é o aspecto concreto, episódico, da totalidade. Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história – diz Lukács – que distingue, de maneira decisiva, o marxismo da ciência burguesa, é o ponto de vista da totalidade. (Historie et conscience de classe, 1960, p. 47)... Muita gente pensa que a prática da ciência revolucionária requer a idolatria de fetiches verbais. Se um texto sociológico não contém a expressão “classe operária” não é revolucionário. Mas essa é a maneira de pensar que caracteriza o escriba, não o homem da ciência. (Ramos, 1996, p. 36-37).

Na concepção de Guerreiro Ramos, as idéias e as práticas da redução sociológica têm de vir sempre acompanhadas de engajamento e compromisso com o contexto social do cientista social. Mas, o autor faz uma distinção entre engajamento sistemático e engajamento ingênuo. Para ele, o cientista social tem que ser politicamente engajado com a sua realidade e qualifica de casos aberrantes aqueles em que especialistas em ciências sociais não desejam contribuir para a promoção histórica de sua coletividade. Critica os que, em nome do universalismo, pretendem depurar a sua prática científica desse compromisso por julgarem que este vicia a atividade científica. O compromisso, ao contrário, situa o cientista no ponto de vista universal da comunidade humana. O regional e o nacional, em tal compromisso, não são termos finais, são termos imediatos de concretização do universal.

Na opinião de Guerreiro Ramos, quer o especialista em ciências sociais reconheça ou não, seu pensamento e sua produção são sempre situados historicamente e sempre condicionados pela sua existência. Não há um pensamento puro, livre de condicionamentos. A sua consciência se elabora nas relações com os objetos e com as pessoas no mundo particular em que vive. A partir desse modo de pensar, Guerreiro Ramos nos aponta uma concepção epistemológica do conhecimento que supera a velha dicotomia entre sujeito e objeto, a qual supõe que o distanciamento entre sujeito e objeto levará ao verdadeiro conhecimento.

Ao refletir sobre os pressupostos da atividade científica, ver-se-á que está implicada numa teia de relações complexas que constituem o mundo tal como aparece ao cientista que nele vive. Não se toma aqui posição de caráter idealista, nem se retorna à querela entre o idealismo e o realismo; de outro, como determinação do sujeito pelo objeto, não são as únicas possíveis no domínio da gnesiologia. O conhecimento, descritivamente, é uma relação entre a consciência cognoscente e o objeto, na qual se verifica reciprocidade de influência, fato este que não foi visto pelas antigas teorias gnesiológicas. No plano histórico-social, essa reciprocidade de influências permite compreender a idéia de mundo, que torna inteligíveis as relações entre sujeito e objeto. O mundo não é uma coleção de objetos que possamos contemplar do lado de fora. Estamos necessariamente no mundo e por ele somos conduzidos. O homem é ser-no-mundo, não, porém, como um par de sapatos está numa caixa, mas enquanto suas ações implicam o mundo, ou uma visão prévia do mundo (Weltanschauung). Porque nós integramos na totalidade do mundo de modo não intelectual.... (Ramos, 1996, p. 106-107).

Contrariamente à concepção positivista da produção do conhecimento que postula a neutralidade e o não-engajamento ideológico e social do pesquisador, Guerreiro Ramos defende o postulado da consciência e da capacidade de utilizar o conhecimento em favor da coletividade na qual ele se insere. O verdadeiro sociólogo, para ele, é aquele portador do máximo de consciência diante dos fenômenos de convivência humana e dos fatores infra-estruturais que influenciam o trabalho sociológico. Esse modo de ver o conhecimento, no seu entender, exige uma capacidade muito maior do sociólogo, porque necessita de mais informação e mais consciência da realidade na qual se detém, exigindo uma produção muito mais original. Nessa perspectiva, “redução é precisamente o contrário de repetição. A mera repetição analógica de práticas e estudos contraria a essência da atitude científica porque perde de vista a particularidade constitutiva de toda situação histórica” (Ramos, 1996, p. 120).

A exigência da redução sociológica para com a comunidade em que o cientista vive não objetiva de modo algum negar a universalidade da ciência nos seus enunciados gerais. Uma sociologia pode caracterizar-se como nacional não porque os princípios gerais do conhecimento científico variam de nação para nação, mas a partir daquilo que os sociólogos cogitam, a partir das situações que vivenciam. O sociólogo que vive numa situação colonial, por exemplo, tem sua consciência condicionada por fatores externos; sendo, portanto, uma consciência alienada. O sociólogo no caso, figura como mero reprodutor de conhecimentos. O cientista social descolonizado, ao contrário, é um produtor de idéias.

Guerreiro Ramos pensa a redução em seu sentido mais genérico, que consiste na eliminação de tudo aquilo que, pelo seu caráter acessório e secundário, perturba o esforço de compreensão e a apreensão do essencial de um dado. Contudo, a compreensão é atravessada tanto pela opção ideológica do intelectual como pela necessidade social de uma população concreta, de uma comunidade. O centro do processo do conhecimento é sempre a realidade da qual ele faz parte, para onde se volta. O conhecimento deve servir aos interesses dela. “No domínio restrito da sociologia a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais de natureza histórica dos objetos e fatos da realidade social” (Ramos, 1996, p. 71).

A idéia da assimilação crítica da produção estrangeira aproxima-nos a partir do interesse que tenho em tomar como referência autores brasileiros que refletem sobre a realidade brasileira no campo étnico e cultural. Não que devamos excluir do nosso referencial autores estrangeiros, estes podem iluminar também a nossa realidade. Mas pretendo ir além de uma transferência de idéias acerca de contextos que são distintos. Reconheço a dimensão universal que possuem determinados pensamentos, mas sem perder de vista a particularidade do contexto sobre o qual me detenho. Há, de minha parte, a necessidade de conhecer a nossa realidade, revelando aquilo que ainda é desconhecido e que não deu a devida atenção. Contudo, compreendo que essa é uma tarefa bastante difícil, até mesmo porque estamos muitas vezes presos à tendência de simplificar nossos estudos, de fazer uma análise superficial e dizer o que já foi dito, não ultrapassando a mera repetição.

A referência básica do pensamento sociológico de Guerreiro Ramos é o proletariado, mas inserido na perspectiva da comunidade humana universal. A minha referência é o negro, não o uniformizando, mas diversificando-o e situando-o no lugar e no tempo concretos. O meu ponto de partida é a crítica ao modo como o negro tem sido excluído por motivos racistas, entendendo que só num contexto racista faz sentido a desigualdade social-étnica, que não faz sentido a discriminação racial numa sociedade que se intitula democrática.

2. O conceito de cultura na perspectiva de Muniz Sodré

Muniz Sodré destaca alguns aspectos que considero bastante relevantes para o meu trabalho, especialmente a sua concepção sobre cultura, cultura ocidental e cultura negra. Ele desenvolve o conceito de cultura resgatando sua historicidade para apresentar os diferentes contextos em que ele é usado, produzindo assim, diferentes significados e especificidades em cada sociedade. Compreende cultura como um processo em movimento social constante, produzindo diversas formas de relacionamento com o real. Toda cultura é determinada historicamente, e por aí se explica a sua diversidade.

Cultura não é, entretanto, nenhum ser abstrato cuja existência se definiria pelo mero desdobramento de suas propriedades aprioristicamente supostas, dadas para sempre. A cultura, movimento do sentido, relacionamento com o real, tem de lidar com as determinações geradas num dado espaço social e num tempo histórico preciso. Por mais semelhantes que sejam algumas das decisões ou pressupostos da cultura grega do século V (a C) ou da romana com a da modernidade ocidental, fica ainda devidamente a enorme diversidade histórica dos modos de relacionamento com o real. (Sodré, 1988 p. 107).

A cultura no ocidente só pode ser entendida no processo das relações sociais que ajudam a entender a realidade. Mas, apesar disso, a cultura não se reduz a esse processo o qual produz um conjunto de posições ideológicas através de um determinado grupo social. A cultura caracteriza-se também por impulsos indeterminados que repõem, a partir deles, a determinação de sua própria existência. Partindo dessa idéia, o autor expressa uma noção bastante fluida de cultura, indo de encontro àquela concepção fechada, estática, elaborada por grupos etnocêntricos dominantes, que anula a diversidade cultural e supõe como cultura exclusivamente a cultura branca, ocidental. Consoante suas idéias, a cultura hoje possui outras dimensões que vão além dessa busca de homogeneidade, de imposição de um único modelo ou vertente.

A essa ordem do calculável, outras ordens, outros jogos, vêm opor a resistência da heterogeneidade, do pluralismo, em geral sem nomes e sem cálculos. Cultura é hoje precisamente o ato de uma heterogeneidade que não se limita a assinalar a sua diferença (não é um "direito à diferença"), mas que chama também ao contato, que desafia, que seduz. Cultura implica, portanto, num esvaziamento da unidade individual, no que faz circular os termos polares da troca, no que reintroduz o acaso e o Destino, no ato simbólico que extermina as grandes categorias da coerência ideológica, no que se constitui em morte do sentido e da verdade universais, no que faz aparecerem as singularidades, num ato de delimitação e de atração – em resumo, no movimento do jogo. (Sodré, 1988, p. 180)

O sentido que se ajusta melhor a cultura não é o de unidade, mas de quebra da linearidade dos processos de produção e das relações ideológicas. São os processos de dominação social que atribuem a cultura outra significação, passando então a operar conceitualmente como base de determinados interesses. Daí que uma coisa é o estabelecido discursivamente como sendo cultura, outra é o que aparece no

plano concreto onde diferentes culturas se mostram de múltiplos modos e em processos constantes de aceitação, cooptação ou negação. A concepção de cultura como linear, universal e única serve para dar sustentação e justificação a fronteiras étnicas, como afirma Sodré:

É justamente esse “passe livre” conceitual que universaliza discursivamente o termo, fazendo de sua significação social a classe de todos os significados. A partir dessa operação cultural passa a demarcar fronteiras, estabelecer categorias de pensamento, justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção. (Sodré, 1988, p. 8).

Muniz Sodré pensa cultura não em um sentido abstrato e genérico, mas produzida por relações de poder e também as produzindo. Em cada sociedade ela desempenha um papel específico e dinâmico. A dimensão política e a dimensão social estão o tempo todo presentes. São as relações de poder que produzem seus significados na perspectiva ocidental, em detrimento de outras possibilidades. Os processos de dominação se constituem de maneira significativa através da cultura. Como exemplo, temos no Brasil a definição do que é e do que não é cultura. O que se define como cultura é a cultura branca, ocidental, enquanto as culturas negra e indígena são consideradas folclore ou cultura popular.

É preciso não esquecer, assim, que os instáveis significados de cultura atuam concretamente como instrumentos das modernas relações de poder imbricadas na ordem tecno-econômica e nos regimes políticos, e de tal maneira que o domínio dito “cultural” pode ser hoje sociologicamente avaliado como o mais dinâmico da civilização ocidental. (Sodré, 1988, p. 8).

No ocidente, construiu-se uma universalização do conceito de cultura a partir do que é considerado ocidental opondo-se a outros valores que não estão dentro desses critérios de universalização. As pessoas negras são representadas como menos inteligentes, feias, incapazes, inferiores.¹ A identidade branca se afirma sobre a negação da identidade negra. As etnias negra e indígena são subnegadas e, consideradas

¹ Essa problemática está desenvolvida na minha dissertação de mestrado intitulada “Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais.

inferiores, pelos brancos. Na verdade, a diferença é percebida como um perigo para a identidade ocidental:

Podendo hoje reconhecer a natureza afirmativa de uma diferença, a identidade ocidental contorna o transe da possibilidade de que a diferença na realidade se oponha, negativamente, à identidade branca, isto é, que o outro extermine simbolicamente os princípios de realidade e de identidade do Ocidente. O que o mesmo (o idêntico a si próprio) realmente teme é um outro (o diferente) simétrico, um duplo da identidade do mesmo, a fim de não ter de dividir o espaço (o campo de onde ele fala como sujeito). (Sodré, 1988, p. 37-38).

A cultura é para Muniz Sodré, o modo de relacionamento humano com o real. Mas o real não é o que se pode caracterizar a partir de elementos identificáveis, daquilo que a gente vê. O real não é percebido de forma plena, completa. O real contém singularidades, mistérios, obscuridades.

São para nós, perfeitamente aceitáveis os dois princípios de indicação do real enunciados por Orsset: (1) “quanto mais real é um objeto, mais ele é inidentificável”; (2) “quanto mais intenso é o sentimento do real, mais ele é indescritível e obscuro”. Voltando ao exemplo do cravo: o fato de tê-lo diante de nós, de reconhecermos a sua existência (a sua instantânea realidade), não implica em representa-lo como real. Na medida em que é singular e único, o real do cravo é infenso a qualquer caracterização representativa, a qualquer outra coisa além dele mesmo (a uma duplicação). Podemos, assim, afirmar que o cravo existe, que está aqui e agora, que não se trata de qualquer outra flor, mas não podemos dizer o que é um cravo, determinar com absoluta precisão a sua identidade de objeto. E quanto mais quisermos saber sobre a singularidade do cravo, quanto mais real dele pretendemos extrair, mais penetraremos em zonas inseguras e obscuras, misteriosas, que nos apontarão para uma certa inescrutabilidade do real. (Sodré, 1988, p. 45)

Para nos fazer compreender o conceito de cultura no campo discursivo, Sodré o associa ao termo ideologia, que também se refere ao jogo do poder sobre os sentidos. Ele o utiliza como um conceito analítico que refere os discursos às suas condições de produção e a seus efeitos de poder. A “coerência” perpassa a ideologia como forma social que os discursos asseguram ao serem elaborados pelas diversas instituições. Ela visa manter ou reproduzir as relações de produção vigentes que

consolidam a hegemonia ou equilíbrio de uma classe ou de um grupo. Para Sodré, a consciência individual, o modo como o sujeito se constitui é atravessado pela ideologia.

É oportuno reiterar que a experiência de relacionamento com o sentido e com o real ocorre no interior de um campo de poder, compreendido como o conjunto das relações de controle, as estratégias e táticas de domínio, implícito enquanto forma lógica ou de racionalidade dos múltiplos níveis de existência social. O que se designará aqui como ideologia é a forma moderna das relações de poder sobre o sentido no Ocidente. (Sodré, 1988, p. 54)

A crítica de Sodré se estende ao campo metodológico da produção do conhecimento que se baseia nessas regras e que, a partir delas, inclui ou exclui os sujeitos desse conhecimento. Ou seja, o fator metodológico seria o critério para reconhecer a validade do conhecimento científico:

Isto não ocorre apenas com as artes e a literatura, mas também com a filosofia e as ciências. No caso das ciências humanas, a ênfase exagerada na metodologia costuma ocultar interesses de poder. Com efeito, embora a metodologia seja imprescindível à pesquisa científica, ela não constitui um aspecto autônomo, independente dos conteúdos particulares das diversas investigações. Inexiste um método universalmente válido, exato e autônomo. Quando o pesquisador fecha os olhos a esta precaução, fascinado pelo apuro formal do método, seu trabalho frequentemente resulta num discurso que esconde os conteúdos problemáticos da ciência em questão. Deste modo, a estatística e a matemática em sociologia podem ser usadas para ocultar contradições ou conflitos agudos numa formação social. A ausência dos conteúdos “perigosos” é sublimada no rigor da forma metodológica. E a sanção par quem não adota a forma dominante é categórica: o não-reconhecimento da cientificidade do discurso. (Sodré, 1988, p. 76).

Voltando à discussão a respeito da coerência, Sodré desenvolve um outro conceito que a ela se contrapõe: o de *ambivalência*. Para ele, nenhuma dissimulação consegue ser completamente dissimuladora, pois o conceito de *contradição* possibilita que se percebam as instabilidades e as indiferenças no processo ideológico e a representação ideológica não pode comportar a contradição, uma vez que vive da lógica da identidade. A cultura ocidental tem, segundo Sodré, uma necessidade enorme de tudo explicar, de não deixar nada obscuro e de buscar entender o outro – desconhecido - partindo dos seus parâmetros de verdade:

A cultura ocidental tem se apoiado na rejeição tanto ao segredo como à troca imediata e reversível, erigindo como dogmas a profundidades das coisas, o desvendamento de tudo, a mediação das trocas, a abstração, a irreversibilidade, a interpretação. No Ocidente, nada é deixado ao acaso, tudo se explica, tudo se diz, porque tudo se produz – principalmente o sentido. (Sodré, 1988, p. 116)

O autor apresenta a existência de duas culturas nitidamente distintas: a cultura de origem judaico-cristã, que serviu à dominação na colonização e ao estabelecimento do Estado brasileiro, e a cultura negro-brasileira, representada pelos nagôs. É o índice de uma descontinuidade e de uma heterogeneidade marcantes na forma social brasileira. Durante o período da escravidão, os negros desenvolveram formas paralelas de organização social. A cultura nagô, para sobreviver, preservava os mitos de origem, e o terreiro servia tanto de continuidade cultural como de resistência à dominação:

O terreiro implica, ao mesmo tempo (a) um continuum cultural, isto é, na persistência de uma forma de relacionamento com o real, mas reposta na História e, portanto, com elementos reformulados e transformados com relação ao ser posto pela ordem mítica original, e (b) num impulso de resistência à ideologia dominante, na medida em que a ordem originária aqui reposta comporta um projeto de ordem humana, alternativo à lógica vigente de poder. Ainda que essa alternativa não mais assumia expressões guerreiras, a resistência é um efeito de heterogeneidade cultural num mesmo território político. As práticas do terreiro rompem limites espaciais, para ocupar lugares imprevistos na trama das relações sociais da vida brasileira. (Sodré, 1988, p. 121).

Segundo Sodré, coexistem no Brasil duas ordens culturais, a branca e a negra; esta atua como permanente resistência aos dispositivos de dominação. Porém não veio para o Brasil uma única cultura negra; vieram etnias pertencentes a diferentes lugares da África. Esse era um elemento utilizado pelos senhores proprietários para dificultar ou impedir a unidade cultural, pois evitando reunir grande número de escravos de uma mesma etnia, estimulavam as rivalidades étnicas e desfavoreciam a constituição de famílias (Sodré, 1988). Por outro lado:

Já se evidencia aí a estratégia africana de jogar com as ambigüidades do sistema de agir nos interstícios da coerência ideológica. A cultura negro-brasileira emerge tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente. (Sodré, 1988, p. 124).

Enquanto a concepção ocidental busca uma verdade universal no seu relacionamento com o real, a cultura negra é uma cultura das *aparências*. Esse termo tem sido analisado de forma pejorativa como oposição à realidade, à essência. No entanto, para Sodré, o termo aparência possui um outro sentido:

Claro, as aparências enganam, como atesta o provérbio. Mas só o fazer porque têm o vigor de aparecer, a força de dissimulação e de ilusão, que é um dos muitos caminhos em que se desloca o ser humano. Aparência não implicará aqui, entretanto, em facilidade ou na simples aparência que uma coisa dá. O termo valerá como indicação da possibilidade de uma outra perspectiva de cultura, de uma recusa do valor universalista de verdade que o Ocidente atribui a seu próprio modo de relacionamento com o real, a seus regimes de veridicção (a própria noção romântica de cultura é um esforço moderno de universalização da verdade). As aparências não se referem, portanto, a um espaço voltado para a expansão, para a continuidade acumulativa, para a linearidade irreversível, mas à hipótese de um espaço curvo, que comporte operações de reversibilização, isto é, de retorno simbólico, de reciprocidade na troca, de possibilidade de resposta. (Sodré, 1988, p. 135-136).

Do ponto de vista ocidental, não há de fato uma coerência nas culturas tradicionais. No entanto, essas culturas têm suas próprias coerências. A diferença é que não se usa a coerência como sinônimo de verdade como se faz na cultura ocidental. O terreiro se apresenta como um exemplo de coerência, mas a partir de outra perspectiva: não há preocupação com o valor da verdade universal, mas com o valor em si, para si.

Isso não quer dizer que as sociedades tradicionais não disponham de formas próprias de coerência, que se poderia chamar até mesmo de "estrutura", desde que se abandonasse a pretensão de demonstrações lógico-formais de uma verdade profunda. Assim, num terreiro, o trabalho (portanto, o fato econômico) importa. Basta tomar contato com aspectos cotidianos de uma comunidade negra, para se dar conta disso. Importa a coerência de seus enunciados ritualísticos; importa ter axé, assim como são importantes muitas outras coisas. Nenhuma delas, porém, se erige como um valor universal de verdade. Não há ritos de verificação, porque não existe a hipótese da existência da verdade universal – nem aquela

pregada pela lógica das ciências, nem a outra (luminosa e racional) presente em todo discurso de revolução. (Sodré, 1988, p. 151).

A cultura negra no Brasil se distingue através daquilo que Sodré denomina estratégia das aparências, que não está preocupada em definir a racionalidade, o sentido último, enfim, em se explicar. No entanto, a cultura negra tem sido interpretada historicamente, através das ciências sociais brasileiras, por um olhar etnocêntrico ocidental que se enquadra na lógica dominante o qual define o que é verdadeiro.

A redução da cultura negra a categorias ocidentais como “inconsciente”, “alienação”, “satanismo” ou então matéria-prima emoliente (Gilberto Freyre) tem sido um constante das ciências sociais brasileiras. De esquerda ou de direita, as ciências sociais se legitimam, ratificando as linhas de hegemonia ideológica do Ocidente, o imperialismo universalista da verdade. (Sodré, 1988, pág. 181).

A cultura negra, porém, possui uma outra lógica, um outro jeito de ser, que a torna muito distante dos pressupostos ou das preocupações presentes naqueles que fazem o pensamento ocidental. A linguagem é outra, os sentidos são outros e se tornam, na maioria das vezes, incompreensíveis se analisados a partir dos referenciais dominantes, que tudo escrevem, registram, codificam.

Para o ritual negro-brasileiro, o indivíduo que fala é sempre concreto, imediato, de corpo presente, pois só assim se transmite o axé, imprescindível à dinamicidade das trocas e da existência. A fala importa enquanto som, e cada ato de comunicação é único, morre uma vez realizado, para renascer apenas no ritual. Assim, a pertinência de uma fala ou de um discurso depende de seu instante, de sua ocasião particular. Não há verdade absoluta, e sim práticas de fala, jogos discursivos, espaços ritualísticos de linguagem. (Sodré, 1988, p. 182)

Para Sodré, a cultura negra está mais próxima da ciência pós-moderna, que “faz a teoria de ser a própria evolução como descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal (...) e ela produz não o conhecido, mas o desconhecido” (Sodré, 1988).

Em outras palavras, a pragmática científica da pós-modernidade não obtém inovações com a ideologia tecnoburocrata do máximo desempenho (que conta com a “ordem” perfeita dos sistemas para que possa operar a função contínua e derivável), mas com as “catástrofes” (formas

imprevistas), as descontinuidades, os paradoxos, as discordâncias, a incerteza, o acaso, a heterogeneidade. Não há aí nenhum projeto de transparência (pelo contrário há o de gerar “obscuridades” ou opacidades) nem de universalização das regras do jogo. Ao invés de procurar, como a ideologia clássica da ciência, uma lei suprema para o universo (sua verdade), o conhecimento pós-moderno aceita a complexidade e a diversidade dos fenômenos, estabelecendo jogos (ou ordem/desordem/organização) que permite um diálogo com os segredos do mundo. (Sodré, 1988, p. 184).

São vários conceitos e idéias que me aproximam de Muniz Sodré. Trabalho com essa polarização e contradição entre as duas vertentes culturais, a cultura dominante ocidental e a cultura negra. Nessa polarização estão presentes ininterrupta e constantemente, a dimensão do poder e a dimensão ideológica - no que tange às idéias que constituem os grupos como à busca de homogeneização/coesão/coerência da cultura dominante. Compreendo, como Sodré, que não existem culturas radicalmente distantes em termos de influências, porque, de algum modo, em vários espaços, elas se encontram, ou seja, não devemos falar de uma pureza cultural, que não existe, como não existe pureza racial. A polaridade, se dá quase sempre num plano ideológico, no âmbito do poder; mas, na prática, coexistem relações bem mais complexas.

3. A experiência a partir de Jorge Larrosa

A experiência é pensada por Larrosa como mediação entre o conhecimento científico e a vida humana. O conceito de conhecimento científico e de vida humana não possuíam a mesma conotação que possuem a partir da ciência moderna. Hoje o conhecimento é sinônimo de acúmulo, algo que tende a aumentar, tido como universal e objetivo, que se encontra exterior a nós e do qual podemos nos apropriar e opinar. A vida, por sua vez, é reduzida à dimensão biológica, satisfação de necessidades, ligada à sobrevivência da pessoas. Desse modo, a mediação entre o conhecimento e a vida é uma apropriação utilitária.

Para entender o que seja experiência é preciso ver como ela se dava antes da ciência moderna em que o saber humano aprende através daquilo pelo qual alguém passa.

Esse é o saber de experiência: o que se adquire pelo modo como vai se respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é. Ex-perientia significa “sair para fora” e “passar através”. Em alemão, experiência é Erfahrung, que tem a mesma raiz de Fahren, que se traduz normalmente por viajar. (Larrosa, 1996, p. 141-142)

O saber de experiência, para Larrosa, tem determinadas características que se opõem ao que entendemos hoje por conhecimento. Tais características são enumeradas pelo autor do seguinte modo:

- é um saber finito, ligado ao amadurecimento de um indivíduo particular, revelando-lhe sua finitude;
- é um saber particular, subjetivo, relativo, pessoal. Desse modo, mesmo que as pessoas vivam os mesmos acontecimentos, não sofrem a mesma experiência e também ninguém pode aprender a experiência do outro;
- é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto no qual se encarna. O saber de experiência não está fora de nós, como no saber científico, mas só tem sentido pelo modo pelo qual se configura uma forma humana singular que é ética (um modo de se conduzir) e uma estética (um estilo);
- tem a ver com uma vida humana plena que envolve a satisfação das necessidades e transcende futilidades. O saber da experiência ensina a “viver humanamente” e a seguir a excelência em todos os âmbitos;

Para Larrosa, a ciência moderna desconfia da experiência por isso trata de convertê-la na idéia de uma ciência experimental em que a experiência se transforma em experimento, em um caminho seguro e previsível que leva à ciência. A experiência se restringe ao modo pelo qual o mundo nos mostra uma série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade das coisas e dominá-las. Desse modo, o conhecimento deixou de ser o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a vida dos homens para ser algo estéril e desconectado dela e a educação se converteu em uma questão de transmissão de conhecimento.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Larrosa, 1996, p. 3). Partindo dessa idéia, Larrosa afirma que passamos muitas coisas todos os dias, mas nada nos acontece.

Apesar de passarmos por tantas coisas a experiência é cada vez mais rara. O autor apresenta várias razões dessa escassez de experiência:

- pelo excesso de informação. A informação não é experiência e não deixa lugar para a experiência; ela é quase uma anti-experiência. Isso porque o sujeito da informação sabe muitas coisas e o que o preocupa é não ter bastante informação. Na busca obsessiva do saber (no sentido de estar informado), nada lhe acontece, nada lhe toca, nada lhe sucede. Costumamos definir conhecimento como aquisição e processamento de informação. Pensar numa sociedade constituída a partir da informação é tornar a experiência impossível de se realizar;

- o excesso de opinião impossibilita a experiência. A obsessão pela opinião também anula as possibilidades de experiência e faz com que nada nos aconteça. A opinião vem depois da informação. O sujeito moderno é um sujeito que opina, que tem necessidade de opinar sobre aquilo sobre o qual se julga informado, que pensa que tem que ter opinião. Nos espaços educacionais somos chamados a opinar diante do conhecimento que nos é passado (informação); a informação é o objetivo e opinião o subjetivo. A reação subjetiva se tornou automática e opinar significa estar a favor ou contra. Assim, a opinião impossibilita a experiência;

- um outro fator que torna a experiência cada vez mais rara é a falta de tempo. Tudo se passa muito depressa e tudo se torna passageiro, substituível, fulgaz, tornando as vivências fragmentadas, instantâneas, pontuais. A velocidade com que nos são passados os acontecimentos e a necessidade da novidade no mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos e a sua memorização já que são rapidamente substituídos por outros acontecimentos que também esquecemos. O sujeito moderno é um consumidor de notícias, sempre se sente insatisfeito e incapaz de silêncio. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (Larrosa, 2001, p. 4);

- a experiência se tornou cada vez mais rara também pelo excesso de trabalho. Muitas vezes se confunde trabalho com experiência. Supõem-se que nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem da prática. Larrosa trata de distinguir essas duas dimensões, mostrando que a experiência nada tem a ver com trabalho e que o trabalho é um inimigo mortal da experiência.

A experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2001, p.5)

O sujeito da experiência em Larrosa não é um sujeito arrogante, fechado, mas um sujeito receptivo, aberto; não é o sujeito informado que opina, que julga, que sabe, o sujeito do poder e do querer. É um sujeito receptivo, passivo.

....o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos... o sujeito de experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2001, p. 6)

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2001, p. 6)

A experiência é uma relação com algo que se experimenta, se prova. Viver a experiência é ser tomado por ela, ser submetido, sofrer, ser atingido, interpelado, transformado. O sujeito que sofre a experiência se mostra aberto para aprender, para mudar.

O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque

aquilo de que faz experiência dele se apodera. Por outro lado, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (Larrosa, 2001, p. 6-7)

Experiência, para Larrosa, tem a ver com travessia, perigo, abertura, paixão. O sujeito da experiência é passional, mas capaz de conhecimento, de compromisso ou ação, um sujeito que tem sua própria força que se expressa em forma de saber e em forma de práxis. Contudo, é um saber diferente do saber científico e do saber da informação e uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho e distinta de experimento.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer. (Larrosa, 2001, p. 9)

A contribuição de Larrosa vem ao encontro do que busco realizar na sala de aula, dos resultados possíveis de alcançar, mas que não são possível de pré-dizer, de pre-ver, de pres-crever. O trabalho pedagógico é experiência, porque lida com mudanças internas, das alunas, dos alunos e minhas, como professora, mediadora de reflexões sobre a relação etnia-educação. Ao mesmo tempo, esse trabalho não produz experiência quando existem certos impedimentos. Eu diria que a concepção de Larrosa ajuda a iluminar a percepção de quando há experiência e quando não há. É esse o ponto fundamental que tomo da sua teoria.

Capítulo III

Diversidade Étnica e Etnocentrismo: faces contrapostas de uma mesma realidade

1. O discurso da mestiçagem: uma expressão da pluriétnicidade ou do etnocentrismo brasileiro?

... a afirmação de uma identidade cultural espelhada num (tipo nacional brasileiro), o “brasileiro”, dotado de caráter próprio e predominantemente mestiço, atravessou todo o período de consolidação e modernização da república, estabelecendo-se, como já sabemos, até o final deste século. É essa a principal afirmação ético-identitária da reflexão social de Gilberto Freyre ou da literatura de Jorge Amado. (Sodré, 1999, p. 198)

Neste capítulo visou identificar os elementos norteadores do questionamento a respeito da constituição étnica e cultural da sociedade brasileira. Interessa-me ver a constituição histórica do Brasil como uma sociedade pluricultural e pluriétnica a partir da sua origem indígena, negra e branca e de que forma esses segmentos atravessam os discursos das pessoas mais letradas, como cientistas sociais, historiadores, antropólogos e outros. Os discursos variam de acordo com cada época; aparecendo, contudo, sempre algo em comum: a compreensão do Brasil como uma sociedade miscigenada, mas com opiniões que se diferenciam. Em alguns momentos a miscigenação é tida como uma coisa negativa; em outros, como positiva. Às vezes essas opiniões convivem contraditoriamente. Segundo Lilia Schwarcz,

Em finais do século passado o Brasil era apontado como um único caso singular de extremada miscigenação racial. Um “festival de cores”(Aimard, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma “sociedade de raças cruzadas”(Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato, era através de uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse “espetáculo brasileiro da miscigenação”. (Schwarcz, 1995, p. 11)

A mesma autora afirma que Sílvia Romero, crítico literário da Escola de Recife (1888/1949), descrevia o Brasil como uma nação miscigenada, mas em transição, porque ele acreditava que, ao passar pelo entrecruzamento das raças, haveria um processo de depuração e o Brasil seria branco um dia. Reconhecia a caracterização mestiça e multirracial brasileira, mas com um sentimento de desprezo, pois a mestiçagem era considerada ruim tanto do ponto de vista do comportamento, como da estética. Considerava a população mestiça “viciada no sangue e no espírito” e “assustadoramente feia”. A mestiçagem era usada também para explicar o atraso do país diante das demais nações. Assim, no século XIX o argumento racial constitui-se em uma construção histórica e política, e a definição biológica se realiza através de uma interpretação social que vai alterando-se e adquirindo diferentes significados, como afirma Schwarcz:

É nesse sentido que o tema racial de suas implicações negativas se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o final da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por viabilizar um projeto nacional que mal começara a se montar... É na brecha desse paradoxo no qual reside a contradição entre a aceitação da existência das diferenças humanas inatas e o elogio do cruzamento – que se acha na saída original encontrada por esses homens de ciência, que acomodaram modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas. Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a idéia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso. (Schwarcz, 1995, p. 18)

Portanto, o século XIX é um momento muito rico para essas discussões, com a presença do discurso antropológico relativista que afirma a diferenciação e o valor das diferentes culturas. Mas, ao lado dessa concepção, existe uma presença nítida de preconceito e desprezo ao indivíduo mestiço, visto como causa de todos os males e

atrasos de nossa sociedade, o que na verdade é uma inversão dos responsáveis pelas reais causas desses problemas.

Como podemos ver, não é de hoje a idéia de que o Brasil é formado por três “raças”, porém é mais presente hoje a visão positiva com relação à miscigenação, o que talvez devamos entender muito mais como fundamento ideológico, no sentido de mascaramento do que realmente se pensa, de concepções que buscam menosprezar ou negar a presença negra e indígena e os problemas de ordem interétnica. Parece-me uma maneira de desviar-nos do que realmente somos: uma sociedade formada por vários povos. Não que eu seja tola de negar o processo de miscigenação que sofreu não só o Brasil como as demais sociedades, pois do ponto de vista biológico seria um erro falar de “raças puras”. O que quero dizer é que temos de reconhecer que existem povos culturalmente distintos e que isso é freqüentemente utilizado para justificar o processo de exclusão a que foram submetidos os povos negros e indígenas. A verdade é que existe uma realidade dúbia: há, por um lado, o discurso da “mistura de raças” como um traço que nos identifica, mas há ao mesmo tempo a valorização dos padrões étnicos e culturais brancos e em detrimento da valorização dos padrões étnicos e culturais negros e indígenas. Essas populações vivem um longo processo injusto e desigual. No âmbito das relações interpessoais, existem fortes restrições às pessoas negras em todos os níveis sociais e em todos os âmbitos.

Um outro aspecto que chama a atenção é que os negros e os índios são maioria na população brasileira, no entanto são considerados minorias e, muitas vezes, “invisíveis”. Esse discurso de minoria serve para justificar a não importância dada aos problemas raciais ou até mesmo servir como negação da sua existência como é o caso do Ceará e de outros estados do nordeste. Dito de outro modo, o racismo não pode ser medido pela quantidade e sim pela sua apresentação específica em cada lugar. Na Bahia a maioria da população é negra, mas não quer dizer que o processo de exclusão dos negros seja menor que em outras realidades brasileiras e que por ser maioria assegure os direitos cidadãos; por outro lado, a pouca quantidade de negros não deve servir como um pretexto para o seu não reconhecimento. São contradições e complexidades características da sociedade brasileira.

Muniz Sodré (1999) afirma que a palavra mestiçagem em seu sentido etimológico, é derivada de *mixtus*, *misturado*; mas, se aplicada aos seres humanos, ela passa a possuir somente um sentido racista, porque mestiço é cruzamento de raças. Contudo, a espécie humana é resultante de misturas, de uma vasta pluralidade fenotípica. Então, falar de mestiço como espécie diferenciada conduz a uma hierarquização social.

Por que então falar-se de mestiço como uma espécie diferenciada? Certamente, para fins de uma hierarquização "racial" entre um paradigma hegemônico e as variações fenotípicas da humanidade. Para tal paradigma, há apenas os brancos e os outros. Os primeiros são semiotizados por uma vaga noção de "pureza" e não como raça (a não ser nos discursos extremistas): raça é sempre o outro. É comum ler-se na imprensa uma frase do tipo "a bela atriz Fulana de Tal". Se for negra, muito provavelmente aparecerá a qualificação racial: "a bela atriz negra Fulana de tal". (Sodré, 1999, p. 196).

2. Etnocentrismo: algumas noções e comentários

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (Rocha, 1994, p. 7)

Rocha (1994) compreende o etnocentrismo a partir de dois enfoques: o intelectual/racional e o emocional/afetivo, que estão presentes na história de todas as sociedades e na vida das pessoas. A meu ver, esses enfoques envolvem também elementos ideológicos pois estão associados ao poder (poder de definir o outro, de decidir o seu destino, poder de se sobrepor). O etnocentrismo é historicamente antigo, mas o processo de colonização européia trouxe um diferencial: a justificação em face da dominação e espoliação a partir da suposta inferioridade do "outro", que não era tido como humano. A colonização passa a ser considerada um modo de torná-lo melhor (do

ponto de vista dominante), de superar o estágio anterior à medida que assimile a cultura ocidental, tida como superior. O etnocentrismo, nesse sentido, é um modo de situar o “outro” num lugar inferiorizado e dizer que se encontra nesse lugar por conta de sua condição pessoal e cultural diferenciada. Tratar o outro como o “diferente” é também um modo de perpetuar a dominação, a exclusão e a inclusão diferenciada. Do ponto de vista subjetivo, é um alívio para as consciências, havendo ainda casos em que se pode perceber uma postura etnocêntrica inconsciente ou não refletida. De qualquer modo essa é uma questão complexa e com muitas nuances.

O mesmo autor toma como pano de fundo da questão etnocêntrica a experiência do choque cultural em que o conhecimento que temos do grupo do “eu”, o “nosso” grupo que faz muitas coisas parecidas, tem as mesmas crenças e produz significados semelhantes em relação à vida. Ao nos depararmos com o “outro” que pensa e faz as coisas diferentemente de nós, de formas que não nos parece possível, acontece o choque. Por que as diferenças causam esse choque? Exatamente porque o grupo olha o mundo a partir de si mesmo.

Até aí não vejo nada de absurdo. Qualquer grupo pode ser etnocêntrico no sentido de ver o mundo a partir dos seus próprios referenciais. O que passa a ser questionável é a suposição de que o modo de ser/ver/viver do grupo é o correto e deve servir de modelo porque é o melhor; quando a diferença ameaça porque é utilizada como único componente determinante na relação, não percebendo as semelhanças e um possível aprendizado, valorização e respeito mútuos; quando um grupo se sobrepõe sobre o outro em nome dessa diferença vista a partir de um ponto de vista único e possível. Concordo com Rocha quando afirma que

... o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos. Ao “outro” negamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo... Aqueles que são diferentes do grupo do “eu” – os diversos “outros” deste mundo – por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos. (Rocha, 1994, p. 14-15)

O etnocentrismo branco ocidental é negativo quando representa as pessoas de descendência africana como escravos e escravas, como serviçais, quando

representa a África como um continente selvagem, bárbaro e atrasado, ao ser comparado com as sociedades colonizadoras. Essa forma de pensar é fundada em idéias evolucionistas dos estágios do desenvolvimento humano. Os conservadores aceitam a inferioridade cognitiva dos negros em relação aos brancos, o que lhes serve para explicar porque alguns grupos são bem sucedidos e outros não e porque a elite branca ocupa desproporcionalmente as posições de poder.

No Brasil, essa concepção tem sido divulgada através dos livros didáticos, de filmes como Tarzan, por exemplo, de reportagens e documentários. O que a tevê brasileira transmite sobre a África ? Um misto de florestas, selvageria e pobreza. Geralmente nos filmes os africanos aparecem como selvagens, que matam os animais e as pessoas por nada, ligados a rituais religiosos considerados estranhos e os brancos aparecem como os bonzinhos, civilizados, que têm um senso humanitário e quando matam, é por um motivo importante.

Também podemos notar que, nas imagens que são construídas sobre os negros esses aparecem sem história, sem cultura, sem conhecimentos, sem inteligência, submissos e dependentes dos brancos. A história dos negros no Brasil se limita ao escravismo/pós escravismo, como se não houvesse toda uma história anterior e o escravismo fosse o ponto de partida. Quem conhece pelo menos teoricamente o continente africano? A verdade é que este aparece em nossa mente como algo desconhecido e distante. Quem de nós, professores, conhece a África, seus antepassados, sua geografia, sua diversidade cultural, suas riquezas? Quando estudei filosofia, não vi nada de história nem de filosofia africanas. Quando passei a lecionar fundamentos filosóficos da educação, havia, obviamente, no programa e na ementa filosofia ocidental greco-romana e cristã o que por ser tão previsível, ninguém estranhava. Nessa mesma disciplina eu propus aos alunos um trabalho de pesquisa sobre história da educação geral, e na biblioteca só havia material sobre história da educação ocidental. Parece óbvio isso também já que somos uma sociedade ocidental. Mas quem definiu isso? A partir de que parâmetros? Como ficam, então, os povos de descendência indígena e africana nesse contexto? Parece simples a explicação: ocidentalizaram-se com o processo de colonização, o que, do ponto de vista colonizador, é um avanço muito grande em relação ao que eram antes: pobres criaturas de um mundo selvagem e

atrasado. Mas será que podemos falar de um processo de dominação tão absoluto como se pretende?

Recentemente cursei uma disciplina de Filosofia no doutorado na Unicamp, e os conteúdos filosóficos restringiam-se à perspectiva ocidental do conhecimento, com os mesmos pressupostos. No entanto, apenas eu percebi isso de forma crítica. As demais colegas aceitavam essas referências como se elas fossem realmente as mais importantes ou as únicas existentes. Posteriormente, observando algumas outras disciplinas do curso de graduação em pedagogia, vi que o problema vem se repetindo, ou seja, temos ainda um ensino etnocêntrico e, na maioria das vezes, nem o questionamos porque não o percebemos ou porque o naturalizamos.

Penso que no Brasil se buscam descontextualizar as identidades e a diferença. Os problemas de racismo são tratados de forma isolada e subjetiva, e é quase sempre impossível comprovar sua existência. A situação social das pessoas negras geralmente não é associada à especificidade racial e vice-versa. Predomina a concepção de que o problema marcante no Brasil é a pobreza, e, se existe alguma discriminação, é social, ou de pessoa para pessoa, como se nesse processo não houvesse implicações históricas, econômicas, culturais e ideológicas. A diferença é tratada como diferença em si mesma, sem atingir explicações mais amplas, e, além do mais, o diferente é tomado a partir do referencial da etnia branca. Assim, o branco é o normal, o padrão, o modelo; os outros são os que diferem do modelo. Esse modo de ver a diferença isola, estigmatiza, inferioriza, exclui e leva muitas vezes as identidades negras à autonegação.

É importante vermos como questão central a caracterização das relações sociais, culturais e institucionais onde os significados são gerados. A diversidade deveria ser assumida a partir de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Meu trabalho insere-se nessa perspectiva. Compreendo a diversidade étnica e cultural no Brasil, não simplesmente buscando valorizá-la em si mesma achando que porque existe diversidade existe democracia social e interétnica. A diversidade aponta para a sua negação como meio de inserção igualitária dos grupos étnicos nos espaços sociais, políticos e econômicos privilegiados e para o processo de rejeição e de violência dirigidas às pessoas negras. No meu modo de ver, é insuficiente reconhecer tal diversidade étnica e cultural; é preciso ver como esta diversidade é tratada

concretamente pelas pessoas, grupos, instituições e Estado, e que desdobramentos podemos obter daí. Não basta reconhecer o diferente; é preciso respeitá-lo em todos os aspectos, além de compreender em que relações está inserido, em contexto se situa e como se concretiza. Apenas reconhecer as diferenças é uma forma de manter as desigualdades existentes e os privilégios de classe, étnicos e de gênero. É preciso uma busca do acesso igualitário aos recursos sociais e ao poder. Ademais,

Os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. Precisamos fazer mais do que problematizar incansavelmente a diferença como uma condição de retórica ou interrogar incessantemente o status de todo conhecimento como uma inscrição discursiva, porque como Ebert observa, isto anula a base das políticas tanto reacionárias quanto revolucionárias. Em vez disso, precisamos de uma reescrita da diferença como “diferença - em-relação”, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social. Esta é uma ordem diferente daquela que simplesmente reestabelece uma ordem hierárquica inversa de negros e latinos sobre brancos. Ao invés disso, é uma tentativa de transformar o valor mesmo da hierarquia, seguido por um desafio às estruturas materiais que são responsáveis pela sobredeterminação das estruturas de diferença em direção à opressão, injustiça e sofrimento humano. (MacLaren, 1997, p. 134).

3. O conceito de branco

O negro tem sido apresentado pelo “olhar normativo do branco”. A dominação do sujeito branco universalizado é “virtualmente autolegitimatória uma vez que a capacidade de estar presente em todo lugar se torna uma manifestação histórica da aproximação gradual do homem branco à universalidade que ele representa em todo lugar” (MacLaren, 1997, p. 42-43, cit. Lloyd p. 70). O conceito de branco geralmente não é questionado na sociedade em geral nem na escola, por não ser considerado uma forma de etnicidade e por conter uma normatividade invisível, que pode julgar os aspectos culturais e os valores democráticos. Deveríamos analisar o conceito de branco da mesma forma como são construídos outros conceitos como raça, gênero etc., procurando compreender que as práticas culturais dos brancos são produzidas historicamente e por isso podem ser transformadas. Para MacLaren,

a branquidade opera como um sistema aberto que explora o que quer que ela defina como seu ambiente. Conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionais, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia diferencialmente constituídos. (MacLaren, 1997, p. 44-45).

Temos que observar os sistemas de significados dominantes, vivenciados por estudantes e educadores, que são caracterizados pelo patriarcado e imperialismo ocidentais. É necessário não apenas olhar o outro étnico do ponto de vista branco, mas questionar a própria etnicidade do branco, para que não seja simplesmente absorvida como neutra e universal e continue possibilitando a manipulação do “outro”, como diz MacLaren:

Ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia por naturalizá-la. Sem endereçar especificamente a etnicidade branca não pode haver avaliação crítica da construção do outro. Os grupos brancos precisam reexaminar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do Outro sem ver esta alteridade como um instrumento de exploração branca. A "branquidade" não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir da qual as normas sociais são feitas e refeitas. Como parte de uma política de significação que passa despercebidamente no ritmo da vida cotidiana e como "uma categoria politicamente construída como parasítica da negritude", a "branquidade" tornou-se a norma invisível contra a qual a cultura dominante mede seu próprio valor. (MacLaren, 1997, p. 136-137)

MacLaren, citando Richard Dyer, afirma ser essa suposta neutralidade o que dá poder para a cultura branca se impor sobre as demais, sempre através da relação binária "brancos em oposição aos não-brancos". A cultura branca atribui a si o direito de representar todos os outros grupos étnicos, de dar significado à palavra negritude.

Richard Dyer (1988) tem feito algumas observações muito úteis a respeito da cultura da branquidade, ressaltando que sua propriedade de ser tanto "tudo", como "nada" é a fonte de seu poder representacional no sentido de que a cultura branca possui o poder de colonizar a definição do normal com respeito à classe, gênero, sexualidade e nacionalidade. Talvez o atributo mais formidável da cultura branca seja a sua habilidade de se mascarar como uma categoria. As pessoas brancas sempre pensarão em suas origens como escocesa, irlandesa, judia e assim por diante, antes de pensarem na sua branquidade (MacLaren, 1997, p. 140)

Há uma passagem no livro de MacLaren bastante sugestiva, que me faz lembrar uma série de histórias do movimento negro em momentos de confronto com o racismo. Vou relatar esse trecho para que se possa depois relacioná-lo a alguns exemplos bastante comuns em nossa realidade, como em ocasiões em que pessoas "brancas" ficam chocadas quando pessoas negras desmascaram a invisibilidade da branquidade, revelando sua verdadeira face.

A surpresa delas (das pessoas brancas) de que as pessoas negras devolvem às pessoas brancas um olhar "etnográfico" crítico é, em si mesma, uma expressão de racismo. Com frequência, sua raiva surge porque elas acreditam que todas as maneiras de olhar que acentuam a diferença subvertem a crença liberal em uma subjetividade universal (nós somos todos apenas pessoas), essa que, elas pensam, fará o racismo desaparecer. Muitas delas ficam chocadas que as pessoas de cor pensem criticamente sobre a branquidade, porque o pensamento racista perpetua a fantasia de que o Outro que é subjugado, que é subhumano, carece da habilidade de compreender, de entender, de ver a atuação do poderoso. (MacLaren, 1997, p. 140-141)

O movimento negro no Ceará sempre esteve preocupado em comprovar a presença negra nesse estado por conta do consenso que se criou em torno da idéia da inexistência de negros no Ceará. A realidade é que a população cearense não é branca, mas predominantemente negra, indígena e mestiça dos dois grupos. No entanto, ninguém, nem nós do movimento negro, questiona a existência da população branca, da cultura branca, da identidade branca e a inexistência de pessoas brancas. Ou seja, o que prevalece são as idéias de branquidade, um forte etnocentrismo branco. A população não é branca, mas se considera branca. Mesmo os mestiços não se auto-identificam como descendentes de negros e índios. Essa identidade branca de fato não é questionada. Muito pelo contrário, e ainda há um incômodo muito visível quando pessoas negras enfrentam o racismo branco, se organizam e se opõem a ele. A reação mais imediata é de raiva e incompreensão. Talvez porque se esteja mexendo com algo intocável ou provocando situações que se desejam silenciar.

Em situações de racismo explícito, quando a pessoa é questionada sobre seu ato ela geralmente responde: "mas eu não discriminei, eu até tenho pessoas negras na família", ou "eu até tenho um amigo negro". "Se eu estivesse discriminado, eu estaria

negando a negritude da minha própria família" ou então: "se eu tivesse preconceito contra negros, eu não teria um amigo negro". Esses exemplos mostram o racismo como um ato consciente e contém uma racionalidade por parte de quem o concretiza. Essas justificativas não provam nada, pois só funcionam como uma válvula de escape. Na verdade, alguém pode ter parente, mais próximo ou mais distante, negro ou índio e se sentir diferente dele ou até mesmo discriminá-lo. Um pai, por exemplo, pode tratar melhor um filho mais claro e que ele vê como branco e menosprezar ou tratar com menos zelo um filho que ele vê como negro. Andar com uma pessoa negra ou mesmo ser seu amigo não significa que se aceita o negro como igual.

Quando buscamos explicitar essa oposição branco versus negro, a reação imediata é de recusa porque se supõe que somos nós quem estamos criando essa oposição, aventando conflitos que não existem porque se pressupõe sermos todos iguais como pessoas. Só que não se levam em conta as questões concretas da desigualdade, da discriminação e da exclusão que envolvem essa relação. Em outras palavras, o racismo branco se faz de forma dúbia. O branco pode, a partir do seu "patamar de superioridade", que ele próprio instituiu, dizer quem são os negros e que lugar devem ocupar na sociedade; mas os negros não podem dizer quem são os brancos, pois isto estaria abalando esse caráter universal e absoluto da cultura branca.

A sociedade brasileira contém essas duas faces que convivem conflituosamente: diversidade étnica e etnocentrismo. São duas faces de uma mesma realidade que é profundamente contraditória, especialmente do ponto de vista dos diversos grupos sociais e étnicos. No entanto parece que a sociedade conduz essa contradição sem muita dificuldade e até com uma certa tranquilidade. Talvez pelo grau de ideologização (no sentido marxista de mascaramento da realidade) que perpassa as relações de poder nessa sociedade e que atravessam as relações interpessoais. Talvez isso se dê porque falta uma apresentação mais aberta, mais franca, de como o negro e o índio são vistos, são representados. Também a velha fachada da democracia racial ajuda a manter esse estado de fingimento e hipocrisia. Aqui no Brasil, há também um oportunismo que merece ser melhor compreendido. Quando interessa, somos um país mestiço em que a cultura negra e indígena expressam a identidade nacional; quando não interessa, esses povos são tratados como minorias, de cultura inferior, sem

referências importantes a serem enfocadas. Contudo, somos uma sociedade pluriétnica e pluricultural, e isso ainda devemos reconhecer. Mas é preciso percorrermos um longo caminho até que seja possível superar o etnocentrismo que está tão presente nas nossas instituições, nas representações, nos comportamentos e nas relações interpessoais e sociais impregnando o modo de ser dos brasileiros, obscurecendo os nossos reais valores.

Devemos concordar com o pensamento de Cunha (1995), quando afirma que no Brasil não existe branco (para os europeus e até americanos não somos brancos). Existe um "quase branco" buscando "ser branco" e dominar aqueles que não são brancos. O que é considerado como "branco" no Brasil não o é na Europa e nos Estados Unidos.

Para Cunha,¹ o pensamento universal é uma concepção perigosa de conhecimento porque não insere a nossa realidade, não considera as "minorias", as questões sociais em que a sociedade brasileira está pensando. Não existe a seu ver, um pensamento universal que dê conta de todas as questões. O conhecimento deve ser universalizado, mas o conhecimento que tem sido trabalhado não leva em conta a diferenciação. O conhecimento do negro, nessa perspectiva, não é considerado relevante, e todos utilizamos o mesmo referencial teórico dos brancos quando deveríamos utilizar também nossos próprios referenciais, sem nos alienar. Todo conhecimento tem algo de útil, é patrimônio da humanidade, portanto não deve se absolutizar um tipo só. Na educação escolar a forma de aquisição do conhecimento europeu é dominante. Todavia, apesar de esse dever ser desprezado, um dos fios condutores da educação tem que ser a "africanidade brasileira". Precisamos aceitar a universalização de qualquer pensamento que seja válido para a humanidade, mas rejeitando o etnocentrismo que domina e exclui. Valorizar, sobretudo, a diversidade

¹ Discurso apresentado no I Seminário Nacional de Universitários Negros – SENUN – em Salvador –Ba, 1995.

étnica e cultural que caracteriza qualquer sociedade, especialmente a brasileira, com diferenciações em tantos níveis. Devemos recusar qualquer paradigma dominante que se fecha em si mesmo, sem abertura para outros referenciais.

As percepções das identidades étnicas se dão numa realidade que é pluriétnica e etnocêntrica, e isso vai determinar os modos como definimos o “outro” e como o “outro” se define nessa relação. As formas visíveis de apresentação das identidades não são tão verdadeiras quanto parecem, porque muitos interesses estão envolvidos nas relações intergrupais e porque o poder permeia o tempo todo essas relações, possibilitando ou impossibilitando que os grupos sejam como queiram ser ou sejam condicionados por sobreposições alheias. A reflexão que faço sobre as identidades está atravessada o tempo inteiro pelas mediações de representações sociais construídas a partir do modo como interessa falar do “outro”, representações essas que estão carregadas de estereótipos e preconceitos pensados a partir da noção de diferença. A diferença é naturalizada, e o diferente é estigmatizado de diversos modos. Não devemos, pois, pensar as identidades étnicas de forma estanque, mas situadas em processos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos, que constituem a sociedade. No próximo capítulo abordo o tema das identidades étnicas identificando o contexto e os processos reais onde se situam, buscando evitar uma visão simplificada desse assunto.

Capítulo IV

Identities, Representação Social e Educação: múltiplos aspectos, múltiplas referências

1. Introdução à discussão

*Sou filho da África
memória da mãe é a pele
É preciso que a gente revele
beleza que tem
Meu coração bate afro-brasileiro
Como um pandeiro
Toca samba e boi
Capoeira de coração é o amor
Combate a dor
O preconceito de cor
E torna todos irmãos*
(Afro-brasileiro. Autoria de Manoel da Silva)

A abordagem sobre as identidades é de grande importância tanto para compreendermos os sujeitos com os quais lidamos no nosso dia a dia, como pelo reconhecimento de uma sociedade que é, inegavelmente, plural. Para alguns, é preciso mascarar e desvalorizar essa pluralidade; para outros, faz-se necessário conhecê-la melhor e respeitá-la. É no segundo grupo que me incluo. Contudo, nesse amplo leque de discussão em torno das identidades culturais, farei um recorte, refletindo sobre o conceito de identidade étnica negra ou afrodescendente.

Discutirei a noção de identidade negra partindo da compreensão de que tal identidade envolve toda a existência do negro como pessoa, como sujeito social, como grupo, o que nos leva necessariamente a refletirmos sobre as relações interétnicas, sobre as condições que materializam as identidades negras. As idéias que tenho a respeito do conceito de identidade não são prontas, fechadas e são concebidas a partir das observações que faço acerca da realidade brasileira e das leituras que venho realizando há alguns anos. Na verdade, o conceito de identidade me aparece mais como algo sempre em processo, que está definido, mas também está em construção.

2. Reflexões acerca da noção de identidade étnica¹

As identidades negra, indígena e branca têm sido conhecidas no Brasil como identidades raciais estanques. Penso que tal compreensão deva ser substituída por outra que leve em conta a complexidade dessas identidades. O conceito *etnia* atende a propósito. O conceito *raça* já foi desconstruído pelas ciências na atualidade. Tal conceito carrega manipulações cristalizadas e indutoras de racismo, produz explicações biologizantes das relações sociais, dificultando as abordagens histórico-culturais. A definição dada por Cunha dentro dessa reflexão é pertinente:

A etnia é inicialmente uma categoria antropológica, definindo uma dimensão de grupo, tendo um caráter político, abordando limites de caráter lingüístico, cultural e religioso. O grupo étnico é designativo de um conjunto populacional; podendo ter origem biológica, cultural ou mítica. No caso da etnia, é como uma marca onde os membros reconhecem seus próprios, dentro de uma ordem simbólica. (Cunha, 1995, p.160)

Do meu ponto de vista, a identidade étnica, como qualquer outro aspecto cultural da vida humana, não existe como um produto natural e eterno, pois emerge das relações que os homens e mulheres travam entre si. Por isso é construção mutável, já que as pessoas não nascem com uma identidade pronta e acabada. As identidades são um conjunto que aglutina características correlacionadas as quais caracterizam modos de ser e estar no mundo, onde não há somente homogeneidade, mas espaço também para os contrastes. Sodré (1988) afirma que a constituição de um grupo passa por várias etapas que o levam à diferenciação externa e interna. A diferença é, portanto, um aspecto que está presente nas identidades:

Esses momentos compõem um processo de diferenciação interna, através do qual se chega a uma identidade autônoma... a consciência presente no grupo é sempre perpassada pelo transe de diferenciação que outorga a sua unidade. (Sodré, 1988, p.5)

¹ Para aprofundar esse conceito ver publicações de Manuela Carneiro da Cunha “Antropologia do Brasil – Mito, História e Etnicidade” e outras referentes ao assunto.

Cada grupo possui modos distintos de ser, de relacionar-se, de construir-se. As percepções que tem das diferenças demarcam sua própria identidade. No entanto, elas têm sido utilizadas para fabricar um determinado conteúdo social no intuito de fazer comparações a partir de um certo referencial. Neste sentido, as diferenças são utilizadas para cristalizar hierarquias e juízos comparativos. Mas é necessário compreender as identidades em suas determinações históricas, específicas, como afirmamos em outro momento:

A construção da identidade é um processo diverso, histórico-social, situada em espaços específicos de condições determinadas. As identidades dão as características dos grupos étnicos, moldando os cotidianos da vida. A identidade étnica tem como componente a memória histórica-coletiva do povo. As sociedades comportam diferentes identidades, não sendo nenhuma delas totalmente homogêneas nem imutável. As identidades não são necessariamente antagônicas ou excludentes. Os caracteres de diversidades dentro das identidades são de dinâmicas mutáveis pelos processos históricos. (Ribeiro e Cunha Júnior, 1995, p. 2)

Por serem moldadas pelos processos históricos, variam de acordo com os interesses dos diferentes grupos sociais e suas necessidades concretas. Partindo desse pressuposto, os grupos não nascem com a “sua identidade”, definida e definitiva, mas a constroem contextualizadamente, para existirem como tal ou para buscarem se diferenciar em relação a outros grupos; nessa perspectiva, a identidade étnica não se evidencia isoladamente, sem referência àqueles aos quais se deseja contrapor. A identidade, portanto, não é uma forma cristalizada, mas são as representações construídas sobre identidades que tendem a se cristalizar ao serem definidas a partir de certos estereótipos e ao situarem os grupos étnicos num determinado lugar, de um jeito que interessa aos processos de dominação. Pode-se, por exemplo, atribuir uma identidade aos índios como sendo “selvagens”, “pessoas que vivem nas matas e se vestem de penas” e que “não se integram na sociedade urbana”; aos os negros como “descendentes de escravos, submissos e voltados para os trabalhos braçais”. Temos nos dois casos, identidades definidas pelos brancos e assumidas ou não pelos índios ou pelos negros. Anulam-se, assim, as possíveis mudanças que possam ocorrer com esses

grupos étnicos, e ambos são igualados, como se todos os índios e negros possuísem as mesmas características.

Associadas às identidades aparecem as representações sociais que os grupos fazem de si e dos outros, de maneira consciente ou inconsciente, produzidas por processo de dominação ou não. Quando a identidade é submissa ao processo de dominação, conduz-se à legitimação do poder do grupo dominante sobre o grupo dominado. Como reação, surgem as identidades por processo de resistência. No contexto brasileiro, a formação de identidade sofre forte interferência da valorização daquilo que é idêntico ao branco (branco ideológico europeu, inexistente concretamente), produzindo em contrapartida a necessidade de contraposição das identidades negras.

Portanto, o conceito de identidade envolve sempre representações. Segundo Denise Jodelet (1991), nós fabricamos as representações, que têm sempre um caráter social, influenciando-nos na maneira de ver as pessoas, grupos e coisas, de interpretar os diferentes aspectos da realidade, de tomar posição diante dos mesmos. “As representações se encontram no nosso dia-a-dia e estão presentes nos nossos discursos, na imagem que temos das pessoas e grupos e na maneira como nos comportamos em relação a eles”. (Jodelet, 1991)

Muniz Sodré (1999) vê a identidade correlacionada às representações que fazemos de nós próprios:

Identidade é de fato algo implícito em qualquer representação que fazemos de nós mesmos. Na prática, é aquilo de que nos lembramos. A representação determina a definição que nos damos e o lugar que ocupamos dentro de um certo sistema de relações. O Idem latino faz referência à igualdade ou à estabilidade das representações, possibilitadas pela ordem simbólica e pela linguagem, mas também à unidade do sujeito consigo mesmo. A consciência, enquanto forma simbolicamente determinada, é o lugar da identidade. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, representação que o classifica socialmente. (Sodré, 1999, p. 34-35)

Para Roberto Cardoso de Oliveira (1976), a noção de identidade tem duas dimensões: a pessoal (individual) e a social (coletiva). O conceito de identidade, tanto

pessoal quanto social, possui um conteúdo reflexivo em que supõe relações sociais e um código que orienta o desenvolvimento delas. Quanto às relações interétnicas, o código que as orienta se expressa como um sistema de contraste, de “oposições”. Para dar conta dessa questão, ele elabora o conceito de “identidade contrastiva”:

A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, i.e., à base da qual esta se define. Implica a afirmação do nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada. Nesse sentido, o etnocentrismo como sistema de representações, é a comprovação empírica da emergência da identidade étnica em seu estado mais “primitivo” – se assim podemos nos expressar. (Oliveira, 1976, p. 5-6)

Henrique Cunha Jr. apresenta uma opinião parecida quando afirma que:

As identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro: por ter de estar em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não constituir, por conta própria, o seu mundo de símbolos... as identidades são o reconhecimento social da diferença. A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. As sociedades têm história no curso das quais emergem particulares identidades. No caso brasileiro, temos o reconhecimento, pelo menos da oposição branco e não-branco, produzida numa história social escravista-racista, categorias que podem produzir pelo menos duas identidades. (Cunha Jr., 1995, p. 159)

Nilma Lino Gomes aponta uma dimensão política na identidade, que surge e se justifica na relação com o outro. É essa relação que suscita no grupo uma maior visibilidade coletiva, em contraposição à invisibilidade a que foi historicamente submetido. A diferença é usada em dois sentidos: como busca de identidade em relação à sociedade, ao governo e a outro grupo ou instituição e como processo de elaboração de uma identidade coletiva do próprio grupo. O grupo dominante também lida com a identidade, mas em outro sentido:

O outro é diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, mas diante umas das outras, umas através das outras. (Gomes, 1995, p.41)

No âmbito da identidade, étnica há um caráter ideológico, tanto no processo de identificação como no de auto-identificação do grupo. Existe uma interação entre identidade e ideologia, que são dois aspectos do mesmo processo. Nesse sentido, a identidade sofre mutações, acrescentam-se a ela novos elementos de acordo com as relações sociais em jogo, com os interesses ideológicos imediatos. A identidade modifica-se até mesmo para continuar existindo. É claro que há características em comum em cada grupo, mas essas características não devem, a meu ver, ser compreendidas como naturais, como estáticas.

Partindo da concepção de Roberto Cardoso de Oliveira, só é possível perceber a identidade pelo contraste, uma etnia só se manifesta em toda a sua amplitude se houver necessidade de se contrapor a outra etnia que se mostra superior, que se mantém dominante. Falar de identidade de uma maneira uniforme, isolada e estática é um pensamento deturpado ou uma construção ideológica.

Do meu ponto de vista a questão vai além. As diferenças étnicas e culturais existem, independentemente do julgamento dos brancos². O grupo dominante é quem se preocupa com essas diferenças e as utiliza para se sobrepor. Mas as identidades negras e indígenas não existem só em função da oposição ao outro grupo, pois, se assim fosse, seriam totalmente dependentes, do seu critério de julgamento e definição. Elas têm uma forma própria diferenciada de ser, valores e histórias diferentes, ritmos e comportamentos distintos. A identidade negra existe independentemente da sua explicitação ou verbalização. Por exemplo, várias pessoas negras que pertencem a um lugar chamado de Conceição dos Caetanos, no interior do Ceará, não sentem necessidade de falar da consciência negra porque, se elas já o são, isso não precisa estar sendo explicitado. Uma coisa é dizer que as identidades surgem e se mantêm em função do

² Quando me refiro a terminologia branco não estou afirmando que existe pureza racial. O termo não é utilizado no sentido biológico, mas num sentido ideológico. Ele tem sido utilizado como uma forma de dominação, embora saibamos que no geral inexistem alguém puramente branco.

grupo oposto; outra é dizer que elas se constituem e se firmam a partir das necessidades que surgem nas relações com o outro; não sendo pois, aqui um determinismo, mas uma determinação, que são dois conceitos muito diferentes. Não devemos pensar que é o grupo branco quem define o que os demais grupos serão e como serão; devemos sim pensar esses como construtores de suas identidades a partir dos interesses em questão. Contudo, reconheço que na construção da identidade, quando se realiza na relação com o outro que exerce o poder, surge um conflito entre o que se deseja ser e o que se deve ser, por causa da situação de preconceito e exclusão que afeta essa construção. Um exemplo disso é a autonegação das origens negra e indígena, mormente no caso das pessoas negras, a falta de uma visão cultural de grupo bem como, por conta disso, uma ausência bastante comum de solidariedade e organicidade entre elas. Entretanto, não devemos generalizar os fatos, porque existem comunidades e grupos negros que vão de encontro ao que estou afirmando.

Com relação à identidade do grupo, penso que ela não é homogênea nem eterna. A identidade é construída em função do outro grupo e também do próprio grupo. A sociedade, através das mudanças que se vão desencadeando, também interfere na construção da identidade. Por exemplo, os índios que deixaram de andar nus em algumas aldeias, os que usam eletrodomésticos, que têm acesso à Internet etc. Ou, um determinado agrupamento negro que, por uma questão de necessidade econômica, passa a viver entre sua comunidade de origem e a cidade, modificando hábitos, costumes, valores, linguagem, mas sem deixar de lado certos aspectos de suas identidades como grupo. Talvez isto esteja relacionado com o que Stuart Hall chama de “identidades híbridas” ao se referir à inexistência de uma identidade puramente branca na Inglaterra na medida em que está presente o processo de migração que produziu com o tempo uma mistura étnica, a qual não se pode mais negar, embora as camadas dominantes inglesas procurem construir a negação ideologicamente. Pode também ter relação com o que Peter Maclaren denomina “culturas de fronteiras”:

Estas são culturas nas quais, embora exista uma repetição de certas estruturas e códigos normativos, estes com frequência “colidem” com outros códigos e estruturas cujo status referencial é geralmente desconhecido ou parcialmente desconhecido. Em Los Angeles, por

exemplo, é possível que uma vizinhança de periferia contenha culturas latinas, asiáticas e culturas anglo-americanas, onde os estudantes vivam interculturalmente na medida em que cruzam linhas de fronteira de realidades lingüísticas, culturais e conceituais. Os estudantes, em outras palavras, têm a oportunidade de viver multidimensionalmente. Viver em culturas de fronteira é uma experiência anticentradora, na medida em que o tempo e o espaço liminar carnavalesco emerge enquanto o tempo linear burguês é deslocado. Porque o modelo prevalecente do multiculturalismo da pedagogia dominante é o modelo da variedade conservadora e empresarial, a noção de igualdade é reforçada e as diferenças culturais que desafiam as culturas brancas anglo-americanas são consideradas transgressivas e necessitadas de homogeneização forçada sob os códigos referentes dominantes e sob as estruturas do discurso euro-americano. (MacLaren, 1997, p. 148-149)

Na relação interétnica pode haver dominação e oposição à dominação ou dominação e submissão. Mas também pode haver respeito, troca e aprendizagem mútuas. Em termos de grupo, a identidade se faz de maneira diferenciada, pois as pessoas não são cópias umas das outras no tocante a idéias, valores e comportamento; por outro lado, há uma coesão, em que certos aspectos comuns fazem o grupo ter existência própria.

Defino identidade como um conjunto que aglutina características correlacionadas que determinam modos de ser e estar em ambientes diversos, onde não existe somente coesão, mas espaço também para a diferença. Sodré (1988) afirma que a constituição de um grupo passa por várias etapas que o levam da identificação à diferenciação, externa e interna. A diferença é, portanto, um aspecto sempre presente nas identidades.

Cada grupo possui um modo diferenciado de ser, de relacionar-se, de organizar-se, de construir-se, como também possui aspectos culturais assimilados de outros grupos. Não é, portanto, só a diferença que define os grupos, mas também a semelhança. Quer dizer, a diferença não é absoluta, pois nas relações intergrupais há também processos de troca, mesmo que não sejam percebidos ou reconhecidos. As percepções que se têm das diferenças são aquilo que demarca sua identidade. No entanto, as diferenças têm sido utilizadas na prática com o intuito de fazer comparações e cristalizar certas idéias em torno de determinados grupos. Angela McRobbie, uma teórica

americana, quando aborda sobre o conceito de identidade, considera a existência de diferentes identidades que se relacionam entre si:

O objetivo não é conseguir uma singularidade negra, uma etnicidade absoluta, mas, antes, possibilitar a emergência de uma pluralidade de identidades negras. As especificidades do assentamento negro em qualquer lugar produzirá uma identidade particular. Assim, estão estabelecidas, nos termos de Lacan, as condições para uma cadeia muito mais longa de equivalências que impeçam o reducionismo ou o essencialismo e que façam com que surja tanto uma cultura comum quanto uma cultura não-comum. Não se trata simplesmente, de diversidade cultural no sentido liberal. Como Homi Bhabha argumenta em seu ensaio, essa noção cai muito facilmente em concepções de diferença baseadas em atitudes de tolerância. O que está realmente em jogo é a natureza e a forma das relações que unem essas diferenças e das quais elas retiram seu significado. É em suas relações mútuas que as identidades são formadas. Se o significado é relacional, assim também o é a identidade. (McRobbie, 1995, p. 51)

3. A identidade como movimento e articulação

O debate sobre a identidade hoje é bastante freqüente na teoria social e se situa dentro dos parâmetros do que alguns autores como Stuart Hall (1998), por exemplo, resolveram denominar de pós-modernidade. Nesse contexto, alguns defendem que as identidades, antes tidas como coesas, estáveis, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades. A crise das identidades seria resultado de uma crise mais ampla da própria modernidade e de seus quadros de referência. A conclusão a que se chega é de que há uma crise da modernidade neste final de século XX e isso está fragmentando as dimensões de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e alterando nossas identidades pessoais como sujeitos integrados, estáveis. Para essa concepção, há um deslocamento ou descentração do sujeito o que constitui uma crise de identidade. Essa, que fora tida como fixa, coerente, estável, passa por uma experiência da dúvida e da incerteza e vira uma questão.

Para que se entenda melhor essa concepção, Hall distingue três tipos diferentes de identidade a partir de alguns referenciais históricos: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo se baseava numa concepção de pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, com capacidade de razão, de consciência e de ação. Ao longo de toda a sua vida, permanece essencialmente o mesmo. É uma identidade “individualista” e descrita como masculino.

O sujeito sociológico envolve a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o sujeito se refere a outras pessoas com seus valores, sentidos e símbolos. A identidade é formada na interação entre a pessoa e o mundo em que está inserida. Existe um eu interior, mas que não é solitário, isolado das identidades e culturas presentes nesse mundo. Há, portanto, uma relação entre o pessoal e o mundo público, entre sujeito e estrutura social, tornando-os reciprocamente mais unificados e pré-dizíveis.

Os autores que argumentam sobre a crise das identidades dizem que as identidades, não têm mais estabilidade e unificação; o sujeito é composto de várias identidades às vezes contraditórias e não-resolvidas. Está desaparecendo a forma de pensar as relações subjetivas e objetivas numa conformidade. O processo de identificação cultural tornou-se mais provisório, variável e problemático, como afirma Hall:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos a mesma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma

multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 1998, p. 12-13)

Para Hall, novas identidades culturais estão emergindo e não são fixas, mas estão suspensas, *em transição*, entre diferentes posições, originadas de diversas tradições culturais. Contudo, há uma outra possibilidade nova, que é a da “tradução”:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são nem nunca serão unificadas no velho sentido porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (Hall, 1998, p. 88-89)

As identidades de gênero, profissional, étnica, regional e outras, possuem um campo próprio que marca o modo de ser dos sujeitos, mas interagem mutuamente. Cada identidade tem seus traços peculiares, diferentes aspectos que se inter-relacionam. Ou seja, os sujeitos possuem múltiplas identidades que se conjugam e trocam. Eu, por exemplo, ao falar sobre a minha identidade de professora, tendo consciência ou não, remeto-me às minhas outras identidades. Não sou uma professora como outras professoras, porque tenho a marca do lugar de onde sou e do tempo, que me determinam, que me fazem ter uma certa cultura, falar de um certo modo, ver o mundo a partir dos referenciais geográficos em que me situo. Ser professora nordestina, cearense, produz uma certa diferença de postura, de olhar, de me colocar no mundo. Ser mulher também produz em mim um modo de ser e de me relacionar distinto daquele de professores do sexo masculino. A identidade étnica também será um elemento que vai determinar o que eu sou, como sou, por que sou. Essas diferentes identidades inter-relacionadas me caracterizam e me fazem ser identificada pelo olhar do outro, especialmente das minhas alunas e alunos.

Quando falamos da identidade negra, necessitamos nos reportar também à questão de gênero, porque ser homem negro é diferente de ser mulher negra, em vários âmbitos: das relações sociais, simbólico, profissional; e, obviamente, sexual, especialmente numa sociedade machista como a brasileira e de modo muito particular, a cearense. Isso traz implicações muito concretas nas relações interpessoais e intergrupais. Historicamente, a mulher negra carrega a marca de quem sofreu abuso sexual do colonizador; atualmente é alto o número de mães soleiras negras ou abandonadas pelo marido, que passam as piores condições de vida, tendo que se empenharem sozinhas para criar os seus filhos numa sociedade que só oferece a mulheres negras sem instrução o trabalho de faxineira ou doméstica. São poucas as mulheres negras que conseguem se sobressair no campo profissional. Apesar de já se perceber algum avanço nesse sentido, ainda é muito pouco. No mercado de trabalho, ser negra significa estar no nível mais baixo da hierarquia social, ter grandes dificuldades de ascensão social, dentro de um ciclo vicioso. No plano político também são muito fortes as privações; apenas algumas mulheres negras se destacam em cargos de poder, reproduzindo-se a “lógica” da exclusão deste segmento social.

4. Identidades, representações sociais e educação

O termo representação tem sido empregado de diversas maneiras, com variados enfoques, pois existem posicionamentos muito divergentes a seu respeito. A visão clássica de representação se caracteriza pela idéia de que ela se faz presente por meio da linguagem, aparece através das idéias mentais e se expressa através do discurso. A partir dessa concepção, compreende-se que é o discurso que organiza a coerência dos argumentos explicitados. Cada discurso é uma construção da relação com os objetos, os conteúdos, as palavras, estabelecendo as imagens pessoais ou coletivas. Nesse caso, as representações são concebidas como formas de conhecimento, como esquemas mentais e linguagens de apreensão de um objeto particular; e o discurso é o meio pelo qual se expressam. Para mim, as representações não se limitam ao campo do pensamento e do discurso, sem qualquer articulação com o mundo exterior, mas ao

contrário, encontram-se em permanente interação com o mundo, com a realidade na qual são formadas e assimiladas. Desse ponto de vista, a representação só pode ser compreendida nas suas dimensões sociais, pois elas estão em profunda interação com o contexto onde se materializam. As estruturas sociais, portanto, são a base e o espaço primordial das representações.

Silva (1998) desenvolve o conceito de representação num caminho que visa superá-la como “idéia de supor a ausência daquilo que representa”. Ele vê a representação como expressão material. Nesse sentido, o conhecimento das coisas não é um reflexo, mas um campo que se faz através da linguagem. A representação é para o autor um processo de construção que não deve ser comparada com o real porque ela própria é real. Ele cita como exemplo a noção essencializada e naturalizada de família e a noção de diferença dos grupos étnicos. O real é construído também através das representações. Com essa concepção, supera a noção positivista de conhecimento como reflexo, como espelho da realidade, já que o conhecimento também é realidade. Silva critica a visão da psicologia social, a qual enfoca as representações sociais na mente dos sujeitos, na mudança de comportamento e de atitude, ficando somente no campo psicológico-clínico. Para ele, há uma perspectiva social e política em torno dos processos de representação e uma luta política acerca da representação.

O poder está situado nos dois lados do processo de representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos ligados sobretudo à produção de identidades culturais e sociais, reforçando assim as relações de poder. A representação, entretanto, não é apenas um condutor do poder, um simples ponto de mediação entre o poder como determinante e o poder como efeito. O poder está inscrito na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representação. É na intercessão entre representação e identidade que podemos localizar o carácter ativo de ambas. A representação não é um campo passivo de mero registo ou expressão de significados existentes. A representação tampouco é simplesmente o efeito de estruturas que lhes são exteriores: o capitalismo, o sexismo, o racismo. Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: essa é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e através da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu carácter ativo, produtivo. (Silva, 1998, p. 10)

Essa visão de Silva nos proporciona uma noção bastante crítica e inovadora do termo representação quando insere a dimensão do poder, e ao mesmo tempo, oferece-nos uma visão mais ampla do conceito de identidade ao percebê-la a partir das representações que os grupos constroem para si e para os outros, o que implica que a produção das identidades se faz em relação - não isoladamente - e em função de interesses concretos.

Para outros autores, como Marx e Bakhtin, não existe uma subjetividade autônoma, que se autodetermina; ao contrário, ela é sempre determinada socialmente, porque é nas interrelações sociais que a subjetividade se constitui. Na concepção de Marx (1987), as representações, as ideologias e tudo aquilo que se passa no pensamento humano têm sempre uma base material, pois são os homens, em relação uns com os outros, inseridos numa realidade concreta, que constroem as idéias:

E mesmo as formulações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material empiricamente constatável e ligados a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia... A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a vida material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. Os homens são os produtores de suas representações, de idéias etc, mas os homens são os produtores reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas. A consciência jamais pode ser outra coisa, do que o ser consciente, e o ser consciente dos homens é o seu processo de vida real. (Marx, 1987, p. 37-39)

Bakhtin (1997) segue essa mesma linha de pensamento, mas tomando como referência estudos voltados para a lingüística. Para o autor, não existe um psiquismo interior, independente do mundo exterior, pois é o contexto social o espaço em que se constrói e para onde se dirige. A subjetividade e tudo que se processa internamente no pensamento humano, são determinados pelo lugar e tempo em que nascemos e vivemos, pelas relações sociais de que participamos. Nesse caso, o psiquismo subjetivo não é um processo natural, mas social e contém sempre uma

dimensão ideológica. A dimensão ideológica de que fala Bakhtin tem um sentido distinto daquele desenvolvido por Marx. Enquanto, para Marx, ideologia significa uma concepção falseada da realidade e está diretamente vinculada à dominação de classes; para Bakhtin, a ideologia se refere a todas as formas de pensamento e significados que os indivíduos constroem e que os fazem se comunicar no cotidiano social. Nesse caso, todos nós somos ideológicos, porque todos nós pensamos e significamos:

De uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenómeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social... Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por um lado as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico desse termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (Bakhtin, 1997, p. 48-59)

A política da representação e da identidade

Na concepção de Silva (1999), as questões que envolvem a representação estão ligadas à idéia de *política de identidade*. Expressam um deslocamento na teoria social contemporânea e trazem uma visibilidade maior aos movimentos sociais, quando há o privilegiamento de um grupo (branco, ocidental, macho). As representações dominantes, são colocadas em contraste com outros grupos e se julgam quais são as verdadeiras e aceitas. Surgem, então, outros modos de representar a expressão humana, formas de organização igualmente válidas, devendo ter o mesmo direito à expressão, como por exemplo, o Movimento de Mulheres, o Movimento Negro etc. Assim, esse tipo de representação configura uma forma de contestação visando à mudança da perspectiva dominante. É uma mudança epistemológica no sentido de que as reivindicações não são apenas do ponto de vista material, mas também do conhecimento.

A identidade, segundo Silva (1998), não se faz isoladamente, mas em relação e se institui na diferença. Através da representação que os grupos têm de si

próprios e dos outros grupos eles constroem a sua identidade, sendo essa construção sempre mediada pela representação que produz aspectos comuns: símbolos, imagens, memória, narrativa, mitos, valores. É por meio das representações que se demarcam as diferenças e a transmissão de significados referentes à identidade, e é na inter-relação entre os grupos que o poder se manifesta e se materializa, produzindo o conteúdo das identidades:

Ironicamente, entretanto, no regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades. Homem, branco ou heterossexual (ou todas essas coisas juntas); identidades que, por funcionarem como norma, não aparecem como tais. É o outro que é étnico. É o outro como homossexual que aparece como identidade inteira e exclusivamente definida pela sexualidade. A identidade feminina é definida por falta em relação ao homem. A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é sempre a identidade marcada. Como consequência, a pessoa que pertence ao grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo o peso da representação. Como identidade marcada ela representa, sempre e inteiramente, aquela identidade. Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a cor branca, a desonestidade de uma pessoa branca é apenas isso: a desonestidade de uma pessoa ("normal"). Em troca, a desonestidade de uma pessoa negra só pode representar a inclinação natural de todas as pessoas negras à desonestidade. Eis aí a ironia fundamental: no regime dominante de representação, é a identidade subordinada no sistema de representação a que carrega a carga, o peso, da representação. (Silva, 1998, p.11)

Estereótipo e representação

O estereótipo, na concepção de Silva, é uma forma de conhecimento. Entretanto, no processo em que procuramos conhecer o outro, tal forma se apresenta como uma noção simplificada e reducionista, deixando de lado as complexidades, as nuances e as sutilezas que se fazem presentes no outro. Destarte, o estereótipo, ao mesmo tempo que suscita o conhecimento do outro, o fixa, congela, imobiliza.

O estereótipo, tal como a ideologia, é um esforço de contenção da fluidez, da indeterminação, da incerteza da linguagem e do social: o estereótipo é a palavra repetida, fora de toda mágica, de todo entusiasmo. No estereótipo, o outro é representado através de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, generalização,

homogeneização. Como forma de representação, o estereótipo mobiliza um arsenal considerável de estratégias e instrumentos semióticos. O estereótipo não pode ser descrito simplesmente como uma disjunção entre um real e uma imagem, como efeito de reflexão, de visão ou de projeção. Não se trata simplesmente do caso de que exista “lá fora” um real que o estereótipo então projeta ou reflete de forma imprecisa ou distorcida. Não se trata de uma simples questão de fidelidade, de reprodução fiel entre um original e sua imagem. Se fosse assim tão simples o estereótipo seria facilmente desmontável. É precisamente porque o estereótipo está envolvido do investimento de uma sofisticada semiótica de transformações, deslocamentos, condensações que ele é eficaz. Sua força está no fato de que ele lida com um núcleo que nós podemos reconhecer como “real” e que é então submetido a uma série de transformações que amplificam seu efeito de realidade. (Silva, 1988, p. 12)

A fala de Silva me faz lembrar uma série de estereótipos existentes no Ceará e no Brasil a respeito das pessoas negras, tanto no campo dos discursos quanto das práticas, e que muitas vezes são incorporados pelas próprias pessoas negras, talvez até inconscientemente. Vou relatar algumas situações identificáveis a essa visão de estereótipo.

- A mãe (negra) sempre fala para o filho: - “Quando você encontrar uma pessoa negra na rua é porque o seu dia será ruim” .
- Muita gente, em qualquer lugar do Brasil, quando passa perto de uma pessoa negra tem medo de ser roubada.
- Acontece na escola. Quando uma aluna negra se destaca, todos os colegas ficam surpresos da sua capacidade, como se ela não pudesse ser inteligente.
- Uma atriz (negra) referindo-se ao papel que irá representar numa novela: “cozinheira legal!”
- Em 1995 tocava, em algumas rádios do Ceará, uma “música” que se intitulava “a nega fede”. Ninguém achava nada demais. Foi preciso uma pressão do movimento negro para que a referida música saísse do ar.

- O negro no Ceará é definido como: “aquele que tem o cabelo tão duro que a água não molha”, “aquele que tem o cabelo ruim”, “que tem beijo de aguidá e nariz achatado” e “que tem a pele escura que nem tição”.
- Existem comentários na população do tipo: “Meus avós nasceram a dente de cachorro”. (Detalhe: os avós eram negros e índios).
- Duas senhoras andam juntas na rua. Uma dela comenta: só podia mesmo ser negra, pra ser safada!
- Uma aluna comenta em sala de aula com a maior naturalidade: “Meu professor de história dizia que mulher branca é pra casar, mulher negra é pra transar”.
- Uma senhora, professora, aluna de um curso superior, brinca ao referir-se à atitude da filha: “Minha filha não conhecia o tio, que é preto. Então ela comentou com espanto: - Mãe, ele é preto!”

A partir dessas imagens podemos perceber a clara presença do estereótipo. O estereótipo em tais situações, apresenta-se como uma forma radical de diferenciação e negação da pessoa negra, tida como não bela, não inteligente. Essas representações aparecem no senso comum de tal forma que nos habituamos e sequer estranhamos que eles existam, e até os incorporamos na nossa linguagem em alguns momentos. Elas podem também justificar atos de aversão e de violência, seja física ou simbólica, com relação às pessoas negras.

Um aspecto interessante para o qual Silva nos chama a atenção é a respeito da concepção do estereótipo, extrapolando o plano individual, psicológico, mental, atingindo a dimensão coletiva:

Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas. De certa forma as noções de estereótipo e de representação sintetizam respectivamente, cada uma dessas preocupações. (Silva, 1998, p. 13)

Ainda continuando essa discussão, Silva levanta o problema da não correspondência entre representação e realidade e critica a tendência a ver o estereótipo como uma distorção ou deformação do real, buscando contrapor a ele uma descrição “verdadeira” daquilo que é deformado ou distorcido, visando a uma correlação entre o real e sua representação. Sobre isso afirma:

A noção de representação, tal como é utilizada na análise cultural contemporânea, ao contrário do estereótipo, não tem como premissa essa referência a algum domínio do real que tenha existência fora da representação. Nas análises baseadas na noção de representação não se trata de restabelecer a verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação. (Silva, 1998, p. 13)

Silva toma como exemplo dessa busca de correspondência entre representação e o “real” o esforço de grupos vítimas de estereótipos que tentam se contrapor às imagens negativas e distorcidas presentes neles com imagens positivas, consideradas mais verdadeiras. É o que o movimento negro de algum modo tem feito em oposição aos estereótipos. No caso do movimento negro, faz-se necessário agir desse modo, afim se de desenvolver a auto-estima das pessoas negras. Mas penso que é importante também identificar melhor os significados desses estereótipos, suas origens, suas razões e suas conseqüências, ou seja, entendê-los a partir das relações de poder que caracterizam a sociedade.

5. Identidades negras e representações no contexto escolar

A educação é um dos principais objetivos visados pelos indivíduos, o qual está estreitamente ligado às representações e expectativas em torno da escola. Para uns, a escola é somente um instrumento formal de saber, que pode propiciar a capacitação para um bom emprego. Para outros, a função da escola vai além, pois constitui-se também em um instrumento de veiculação de valores, reproduzindo no campo das relações interétnicas a discriminação e o racismo presentes na sociedade. Na minha visão, a escola não é um campo isolado, mas interage com interesses políticos e

ideológicos reproduzindo-os de variadas formas e, portanto, desempenha um papel importante na manutenção dos interesses dominantes etnocêntricos.

O processo educativo influencia no processo identitário, nas concepções étnicas. Sendo assim, a escola funciona como um instrumento de controle nas relações que impõem restrições ao acesso dos negros ao espaço escolar e à natureza dos conteúdos veiculados ou silenciados. Ou seja, os conceitos veiculados na escola sobre os negros, aparecem no âmbito da cultura e do trabalho, influenciando sobremaneira as visões que os negros têm de si próprios.

Ivone Martins de Oliveira (1994) realizou um trabalho de pesquisa junto a crianças de uma escola, procurando identificar onde e como perpassam o preconceito e o autoconceito em relação às crianças negras. Ela conseguiu detectar diferentes conceitos e posturas que se referem ao modo como essas crianças são vistas e tratadas. Alguns exemplos podem ilustrar o resultado desse trabalho:

Menina “feia” e “fedorenta” não eram agarradas pelos meninos. Feia e fedorenta eram qualitativos utilizados pelos alunos ao se referirem às meninas “pretas”. Meninas “pretas” não eram agarradas. Meninas “pretas” eram ridicularizadas...” (Oliveira, 1994, p. 59)

Não se envolvendo com frequência nas propostas de trabalho, não participando de atividades que implicavam o falar, não fazendo muitos comentários ou brincadeiras com os demais colegas. Fab quase passava despercebido na sala: raramente seu nome era citado pelos colegas, quer no sentido de ser tratado como “preto” (rejeitado e alvo de chacotas), quer no sentido de ser tratado como “não-preto” (não-excluído). Não se expondo, apagando-se, Fab (que não agarra meninas e que tem traços de negritude proeminentes) pode estar presente sem ser abertamente discriminado pelos outros. (Idem, p. 74)

Segundo Giroux e MacLaren (1995), existem dois tipos de pedagogia: aquelas que moldam a produção dos significados de forma previsível e convencional, naturalizando as estruturas sociais e as formas que produzem esses significados; e existem as pedagogias de oposição que não se enquadram nessa produção formalizada de significado, mas mostram a relação política entre imagens, seus meios de produção e recepção e as práticas sociais que elas legitimam (Giroux e MacLaren, 1995). Essas pedagogias críticas da representação dão importância a outros espaços onde se formam e

se reproduzem as representações e que são tão importantes quanto o espaço escolar na produção de significados e significantes, e que “proporciona aos indivíduos possibilidade de avaliar e codificar os seus diversos envolvimento nos contextos discursivos da vida cotidiana” (Giroux e MacLaren, 1995, p. 144).

Nessa perspectiva, os estudantes podem então fazer as correspondências entre as pedagogias na sala de aula e as relações presentes no cotidiano que influenciam as suas representações, passando a compreender como essas representações se constituem. A pedagogia crítica deverá se preocupar com os conhecimentos e as identidades produzidos no contexto de conjuntos particulares de práticas ideológicas e sociais, buscando conexões entre as ideologias e as práticas que estruturam as relações pedagógicas (pressupostos epistemológicos, formas de autoridade, modos de significação) e aquelas que estruturam a produção e o consumo de vários tipos de representações. Dessa forma, os estudantes poderão ter condições de entender as práticas pedagógicas do cotidiano social que influenciam a produção e a assimilação das representações da mídia, e como a interação com essas representações os tornam sujeitos políticos. Assim, a pedagogia oferece condições para se examinarem criticamente as representações, seus limites culturais e fronteiras teóricas, suas implicações em termos de verdade, valor e poder, interrogando-se sobre os interesses que elas envolvem.

Uma pedagogia crítica da representação, para os referidos autores, deve ir além da resistência à dominação e à opressão, ir além da crítica às formas dominantes de conhecimento e práticas sociais, pois, enquanto ficar só na reação, seu discurso permanecerá “centrado no outro”. Eles propõem um discurso sobre a possibilidade de avaliação ativa e leituras fundadas em ideologias transformativas, para que se possa ter capacidade de articular as representações existentes nos locais educacionais e as representações existentes em outros locais culturais. Tal discurso deve ter uma base ética, onde a relação com os outros se caracterize pela preocupação e solidariedade em vez de opressão e sofrimento. É preciso, portanto, ter uma visão de pedagogia que extrapole o espaço escolar, entendendo o trabalho pedagógico como parte de uma luta mais ampla em favor da emancipação, da dignidade humana e da justiça social. No entanto, as pessoas envolvidas nessa proposta não devem substituir as vozes das outras

peessoas, mas contribuir com elas para que tenham condição de se posicionar, de atuar, como defendem os próprios autores:

Aquelas pessoas envolvidas na pedagogia crítica não devem ter a arrogância de falar por outras ou em favor de outras, mas em solidariedade com outras, cujas preocupações eles/elas partilhem, preocupações em favor de uma sociedade livre do sofrimento e da injustiça social. Ao estabelecer relações com grupos despossuídos, é importante que os/as educadores/as críticos/as sejam capazes de distinguir reivindicações de superioridade moral, ética, de gênero ou política que eles exercem como pessoas de fora. A consideração sobre a forma como “outros culturais” nomeiam a experiência, colocam rótulos em seu senso de realidade, e usam sua própria história e cultura para definir sua luta por liberdade, deveria ser uma das preocupações primárias de todas as formas de pedagogia crítica. (Giroux e MacLaren, 1995, p. 155)

6. Retomando idéias acerca da identidade

Busquei falar de identidade como um aspecto da vida social que envolve toda a sociedade, ainda que não se reflita sobre isso ou não se tenha consciência desse aspecto. Compreendo a identidade de forma processual, de modo que não tenho uma visão estática e imutável de identidade. O tempo todo estamos mudando, porque a sociedade e as relações que nos determinam também estão mudando. Não somos aquilo que desejamos ser, mas o que as nossas condições reais de existência nos permitem ser. São necessários espaços reais que nos possibilitem deixar fluir nossa identidade de forma mais consciente e livre de imposições. O movimento negro, para mim, é um espaço fundamental nessa perspectiva, diferentemente da escola e outras instituições, que na maioria das vezes castram essa possibilidade. Vejo o movimento negro como um espaço que ajuda na auto-valorização das pessoas negras, no conhecimento da história e das culturas negras e, mesmo que ele não determine sozinho a constituição de identidades positivas, sem dúvida age como um grande impulsionador nessa direção, como expressa a composição de um ex-militante do movimento negro:

Sou filho da África, raça negra pulsa meu coração. Sou negro nagô, expressado nessa canção. Beleza de cor entranhada na multidão. Saravá, saravá. Pra luz negra não apagar. Saravá, saravá. Negro é lindo não dá pra negar. (Negro é Lindo – Autoria de Manoel da Silva)

A identidade contém aspectos do real, do momento histórico no qual é constituída. Desse modo, temos que compreendê-la em relação a esses aspectos. Por ser ambígua, não é suficiente identificarmos pessoas ou grupos a partir de certos aspectos e concluirmos que encontramos sua identidade a partir daquilo que visualizamos, mas é preciso percebermos tanto o que os constitui como também o que os reconstrói. Há uma interminável dinâmica entre o que é e o que deixa de ser, entre o que aparece e o que não aparece, ou seja, ela não é fixa, nosso olhar é que muitas vezes congela certas concepções sobre as pessoas e grupos. Outra dimensão importante na compreensão da identidade é a diferença e como se dá o confronto dessa diferença na alteridade, na relação.

A identidade se faz permeada por interesses concretos dos indivíduos e dos grupos e pela confrontação de interesses entre eles. A construção da identidade para certos grupos é uma resposta à negação de seus direitos. Dessa forma, ela tem faces negativas e positivas, faces de rejeição e de afirmação. Mas, a busca de afirmação só existe porque existe de outro lado a busca de negação. Portanto, as identidades são o conjunto das representações que os grupos constroem de si mesmos a partir de representações construídas pelo outro. Em outras palavras, o que é explicitado pelo grupo dominante é transformado, como oposição, em algo positivo, sendo essa maneira de se afirmar e de se integrar socialmente. A diferença é a marca, e, através desta marca, é que se busca igualar-se ao outro. Contudo, a identidade não existe apenas em função do outro, a partir da negação do outro, pois, se fosse assim, perderia seu sentido. É a necessidade de explicitar a identidade, em função do processo de discriminação e dominação do grupo étnico dominante, que suscita a necessidade de contrapor-se. Aliás, a oposição ou diferenciação é realizada pelo grupo que domina, como forma de se sobrepor. As comunidades negras e indígenas no seu cotidiano não sentem necessidade de afirmar suas identidades; só o fazem quando há a distinção realizada pelo outro, quando necessitam contrapor-se. Mas as identidades mantêm aspectos que não são

explicitados e contêm aspectos que o grupo branco dominante desconhece ou não entende e, por isso, não assimila e não domina. O filósofo americano Cornel West, no entanto, nos chama a atenção para a necessidade de que não devemos desejar e construir qualquer identidade, mas uma identidade madura. Não devemos pensá-la dependente dos parâmetros brancos, como uma contraposição, mas voltada para nós mesmos, em função do que queremos e podemos ser:

Ela deve ser uma estrutura profética de raciocínio de base moral, com suas idéias fundamentais sobre uma identidade negra madura, uma estratégia de coalizão e uma democracia cultural negra. Em vez de apelos cartásticos à autenticidade negra, a perspectiva profética fundamentada no amor e o respeito maduro do negro por si próprio na qualidade moral das reações dos negros à inegável degradação racista. Essas reações não pressupõem uma essência racial compartilhadas por todas as pessoas de pele negra, nem uma perspectiva à qual devem aderir todos os negros... a identidade negra madura resulta do conhecimento das reações específicas dos negros aos abusos hegemônicos dos brancos e de uma avaliação moral dessas reações, de modo que a condição humana dos negros não dependa da redução dos outros a deuses ou demônios. (West, 1994, p. 44-45)

É necessário refletirmos sobre as identidades negras no Brasil por conta da tão popularizada idéia de que somos um país miscigenado, o país do samba e do futebol (dimensões culturais associadas aos negros). A identidade nacional brasileira aparece de maneira dúbia. Constrói-se a imagem do país como sendo modelo de democracia racial quando na realidade o racismo se faz de formas absurdas através de rejeições e exclusões gritantes, através de diferentes maneiras de negar a presença negra. No Brasil, definir o outro como negro varia de acordo com a situação. Quando interessa, alguém é considerado negro, quando não interessa usa-se de subterfúgios como afirmar que alguém é moreno, por exemplo. Por outro lado, quando certas pessoas são acusadas de racismo por algum ato ou palavras, justificam perguntando como é que elas podem ser racistas ou discriminar pessoas negras se elas próprias são “escuras” ou têm gente “escura” na família? Refletir sobre as identidades negras é importante no sentido de contribuir para a auto-estima e valorização dos negros, não como atitude paternalista, mas universalmente humana. Entretanto é conveniente lembrarmos: por que nunca perguntamos a respeito da identidade branca? É por que ela não passa por crise? Ela não

se altera? Ou será que a tomamos como um pressuposto, como universal? No Ceará, por exemplo, é bastante curioso quando o Movimento Negro se preocupa em provar a existência de negros e de índios e não questionar a presença branca. No entanto, o que menos tem, ou o que não tem, é cearense branco. Seria bom se observássemos como os “brancos” penetram a cultura negra no Brasil em geral (nos grupos de pagode, de reggae, nas escolas de samba, nos terreiros de candomblés, na capoeira etc) e a elas aderem. De antemão, não vejo que isso seja uma coisa ruim em si. Mas, se discriminam e excluem os negros, isto não parece uma contradição? Seria bom observarmos em que nível e com que intenções se dá essa participação. Eu vejo que existem casos em que as pessoas não-negras se sentem empolgadas com essas manifestações. Porém, politicamente falando, vejo que há uma busca de apropriação, - até porque o que se tem de mais rico em termos de cultura brasileira são as culturas negras e indígenas – uma vez que a dominação política e econômica vem sempre atravessada pela dominação cultural. Mas, voltando à discussão sobre da identidade negra, concordo com West (1994) quando afirma que

A difícil busca de identidade negra é essencial a qualquer debate acerca da igualdade racial. Mas ela não constitui apenas um problema político e econômico. A busca de identidade negra envolve respeito e consideração por si mesmo, esferas que não são inseparáveis do poder político e do status econômico, porém não idênticas a ele. (West, 1994, p. 46)

O meu engajamento no movimento negro me proporcionou uma leitura do que possam ser as identidades negras e os significados relativamente à da percepção da sobre elas. Os debates realizados no movimento negro sempre são atravessados pela concepção/definição da identidade negra e do que é ser negro no Ceará. Isso por causa resposta constante que se deve que dar aos discursos de negação da presença negra nesse estado e à forma curiosa ou agressiva com que a população negra é tratada em todos os espaços. Mas um outro modo de entender o que são as identidades negras é a convivência com as famílias negras. E essa experiência me foi permitido viver, não apenas em momentos isolados, como os das entrevistas, por exemplo, mas também através de conversas espontâneas, de troca de idéias no dia-a-dia. A partir daí, passei a ver outras dimensões das identidades negras que antes não via, mesmo participando do

movimento negro organizado. Penso que no movimento há uma polarização entre duas formas de identidade: a afirmativa e a negativa. Através dos diálogos com as famílias negras podemos ver como essas duas formas se misturam muitas vezes, embora que de modo não explícito. Entretanto, definem a postura daquelas pessoas com relação à sociedade, aos vizinhos, à escola, ao trabalho, aos sonhos, aos modos de se relacionarem entre si e com os “outros”. Conviver com essas pessoas, ver de perto suas carências, suas dificuldades, seus contentamentos, suas maneiras tão humanas de ser, tudo isso fez parecerem, às vezes, tão distantes as nossas buscas no movimento negro pela confrontação ao racismo. O que vi de perto, no concreto, foi a luta pela sobrevivência aliada a uma dignidade meio silenciosa, que se confundia com conformismo. Há riqueza na linguagem, nos sentimentos, nos gestos. Não se fala sobre quem são, mas isso parece estar implícito no seu olhar, na sua fala, no seu silêncio. Nesse espaço de convivência há muitos modos de ser e de não querer ser negro. Todas essas coisas me proporcionaram reflexões acerca da minha identidade como pessoa, como sujeito social, como profissional e como mestiça. De modo especial, têm sido marcantes na constituição identitária de uma professora que não consegue mais fechar os olhos ou ficar indiferente às necessidades de problematizar sobre as identidades.

Capítulo V

Prática Docente e Diversidade Étnica: limites e possibilidades

Há alguns anos venho realizando práticas que visam levar alunas e alunos a pensarem e se envolverem nas discussões a respeito da problemática interétnica na educação na tentativa de a compreenderem. Tem sido primordial, para esse objetivo, identificar o reconhecimento delas e deles sobre a importância desse trabalho para a sua formação profissional. A abordagem dessa temática mexe com valores, com representações, concepções, posturas e com relações que estão presentes no processo educativo, mas que também fazem parte do modo de ser das alunas e alunos como sujeitos inseridos numa sociedade. Por isso, a construção de um processo de discussão envolve uma série de enfrentamentos, de desnudamentos com que muitas vezes não se pensa ou que não se desejam fazer.

Penso que um dos maiores desafios tem sido descobrir como fazer a fim de que as alunas e os alunos tenham interesse em algo que parece não dão importância necessária como o problema do racismo no Brasil. Pelo que tenho observado, elas e eles não têm conhecimentos nem interesse imediato no assunto porque foram/são formados através de paradigmas etnocêntricos, brancos, ocidentais que são geralmente aceitos sem questionamentos, como se fossem pressupostos inerentes ao cotidiano social e educacional e que dificulta a percepção dos problemas raciais. Nos diversos espaços em que se educa através de mensagens, imagens, símbolos e significados que são atribuídos a negros, índios e brancos no Brasil, os brancos aparecem como modelo de comportamento, de beleza, de cultura e os demais grupos como o contraposto, associados à desgraça, à violência, à miséria, desnudos de história, sem vínculos familiares e culturalmente inferiores, como abordamos em outro momento da tese.

Minha preocupação, levando em conta tais fatores, tem sido não impor a necessidade desse trabalho, mas ao mesmo tempo não assumir uma atitude neutra diante dessa problemática. Contudo, sempre inicio o debate consciente de que estou

suscitando algo submerso. Isso gera uma série de inquietações, entre as quais, a dúvida sobre como conversar acerca de um problema que está silenciado, emudecido; muitas vezes propositadamente, como uma forma de não se ter que enfrentar os possíveis conflitos; outras vezes, inconscientemente, devido a um processo de formação escolar e social que produz e reproduz a negação dos valores e dos saberes em torno dos povos que têm sido historicamente excluídos. Pois hoje tenho plena consciência dessa dificuldade. Mas como superá-la? Como conciliar interesses e necessidades que possam contribuir com o enriquecimento e benefício dos diversos sujeitos da educação? Não quero demonstrar neutralidade de minha parte porque não existe; ao contrário, quero posicionar-me em relação a um tema que considero extremamente relevante para os processos educativos.

Venho tentando entender como as alunas e os alunos inserem ou não inserem a dimensão étnica nas suas vidas, em seu trabalho; como lidam com situações que envolvem educandos negros. Objetivo, com o meu trabalho, mobilizá-los para o reconhecimento das práticas racistas e para a necessidade de provocar mudanças onde exista discriminação de pessoas negras e de outros segmentos sociais. Num país como o Brasil, onde a população é quase totalmente descendente de negros e índios, parece-me fundamental discutir sobre as relações interétnicas tanto em termos sociais quanto interpessoais. Mas como construir esse processo de familiaridade com o tema?

As alunas e os alunos são sujeitos mediados e mediadores de um processo que pode ser tanto de reprodução quanto de contestação às desigualdades étnico-raciais. Não são os desencadeadores dessas desigualdades; mas podem contribuir no âmbito da informação e veiculação de certos valores e padrões de comportamento, servindo também de referência na prática educativa. Nesse ponto Elliot (1998) nos chama atenção ao citar a crítica de Sockett a Shulman os quais afirmam que “ensino é uma prática moral porque irremediavelmente apreendido na esfera da intersubjetividade do pessoal e só pode ser totalmente descrito quando faz uso da linguagem moral” (p.141). Ele fala dessa questão enfocando a linguagem que o pesquisador usa para descrever a atividade do ensino. Vejo que existem muitas coisas na prática do ensino que não são explicitadas, mas têm o mesmo grau de importância daquilo que é

formalmente pensado e ensinado, e essas questões dos valores e das linguagens, que podem tanto incluir quanto excluir, são algumas delas.

O contexto onde os estudantes estão inseridos também é importante para situarmos as suas reflexões e suas práticas. Por exemplo, se é um contexto pluriétnico e pluricultural há que se levar em conta essa realidade procurando conhecê-la mais concretamente e ajudando-os a interferir sobre ela. Daí ser tão relevante um trabalho que se realize com reflexão em conjunto e proporcione um olhar mais amplo e mais crítico da realidade.

Penso que esse deve ser o caminho: o da colaboração. Não tenho tido a pretensão de colocar-me numa posição unilateral de apontar os erros ou as lacunas existentes na formação e na prática das alunas e alunos culpando-os por essas lacunas e esses erros. Procuro mostrar que é necessário entender quais os caminhos que foram percorridos por elas e eles na sua formação social/escolar, aprofundar os motivos que os levam a pensarem/agirem de determinados modos. Não intenciono delimitar o que é certo e o que é errado nem desconsiderar o processo mais complexo que os envolve. Meu objetivo tem sido possibilitar mudanças de olhar, de postura. E é claro que, com isso, acabamos desestruturando os modos de pensar, gerando discordâncias e mal-entendidos.

Vejo o trabalho desenvolvido em sala de aula como oportunidade para olhar em direção à realidade e perceber as suas contradições. Mas o vejo também como instrumento que provoca o desejo de oposição a essa realidade. Acredito que possa contribuir nesse sentido mas em diálogo, pois somente tendo ensino-pesquisa como um processo e um produto coletivo, poderei atingir bons resultados. Sem diálogo e sem pesquisa, minhas críticas não valerão e não servirão como tentativa de legitimação das minhas idéias. Como lidar com alunas e alunos, futuros professores, respeitando-os, sem deixar de fazer a crítica necessária, é um desafio que tem sido construído e aprendido no processo; embora com algumas dificuldades, devido à separação que se instituiu entre quem ensina e quem aprende, o que é possível de reversão se houver abertura e respeito entre ambas as partes.

Minha prática docente tem tido como referência alguns estudos realizados sobre *pesquisa ação*. A leitura nessa área, especialmente a de Elliot (1998) fez-me a indagar sobre as formas de pensar as relações ensino-pesquisa, teoria-prática, pesquisador-objeto de pesquisa e a respeito da dimensão cultural que se faz presente no processo educativo. Um resultado disso é a superação de uma visão pedante do professor-pesquisador na sala de aula e a meditação sobre como assumir uma prática docente mais reflexiva e mais crítica, que visa a um necessário relacionamento respeitoso com as alunas e os alunos; no meu caso, futuros professores. Minhas preocupações centrais são: lidar com o tipo de profissionais que estou formando e aprender a ser melhor profissional no sentido de ter uma boa preparação cultural, além da preparação específica dos conteúdos da disciplina. Em outras palavras, saber como trabalhar com alunas e alunos como sujeitos social e culturalmente concretos e não como sujeitos abstratos e uniformes. Compreender que elas e eles constroem ou reproduzem representações tanto como estudantes e/ou professores, quanto como cidadãos inseridos no seu cotidiano e nas relações sociais mais amplas. Por isso, aposto na prática pedagógica que se realiza no diálogo, de forma colaborativa, através da troca de conhecimentos, a exemplo de Elliot:

Minha opção preferida para enfrentar os dilemas vivenciados como colaborador acadêmico foi a de assumir o papel de pesquisador facilitador que capacitasse professores para que estes exercessem maior controle sobre seus caminhos e tentativas de melhorar e descrever suas práticas.... Do meu ponto de vista, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática ou o que antes era chamado pela literatura relativa à pesquisa-ação, de automonitoramento" (ELLIOT, 1998, p.142)

O importante é que a ação educativa possa servir, como em Elliot (1988), para que se entendam os processos pedagógicos e se realizem futuras práticas de investigação, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento do currículo e de futuras professoras e futuros professores, levando-as não apenas a colocarem o

currículo em ação, mas a desenvolverem o seu próprio currículo ou a o reelaborarem a partir de e para uma ação fundamentada ética e filosoficamente, conscientes dos valores que desejam transmitir e construir. Nessa questão do desenvolvimento profissional, não posso deixar de considerar o que o aludido autor chama de questões de controle conceptual, que dão suporte à prática docente. No que se refere à dimensão étnica, faz-se realmente necessário criticarem-se velhos conceitos associados aos negros, à cultura negra, indígena e branca e se adotarem outros conceitos que possibilitem um trato mais democrático nas relações interétnicas e interculturais. Democratização aqui não equivale a supostas trocas, mas ao respeito a todos os grupos étnicos existentes no Brasil e à sua valorização, deixando-se, por exemplo, de tratar as culturas negra e indígena como folclore, deixando-se de ver o continente africano e as sociedades indígenas como selva e sinônimo de atraso, superando os estereótipos contra os povos negro e indígena. Como educadora e pesquisadora de tal realidade, busco colaborar com questões dessa ordem, visando mudanças em todas as direções e dimensões. No entanto, é uma tarefa difícil porque não depende só da minha vontade. Elliot nos chama a atenção também para as dificuldades que aparecem na relação entre a capacidade reflexiva e a transformação da prática.

Assim, a atividade colaborativa, ao invés de diminuir a autonomia do professor em relação ao currículo, constrói um contexto no qual ela pode ser ampliada. Professores podem ser considerados como autônomos em situações nas quais suas ações são autodeterminadas e relativamente livres de obrigações impostas externamente. No entanto, estes podem reproduzir autonomamente ou livremente suas práticas. "Autonomia", num sentido restrito, não significa necessariamente que professores estejam automonitorando reflexiva e discursivamente o que eles estão fazendo e, portanto, em condição de transformar radicalmente suas práticas... em dois terços dos estudos encontramos pouca evidência de que os práticos estavam sendo desafiados para questionar suas suposições sobre o que podia ser mudado, para enfrentar os riscos, para tomar iniciativas e usar a pesquisa-ação para sondar e testar os limites de sua autonomia (Elliot, 1998, p. 142 e 148).

O mesmo autor destaca uma concepção de pesquisa-ação a qual considero muito importante, apesar de que tenho algumas críticas sobre essa concepção porque ela reduz a perspectiva de mudança ao contexto escolar e, no meu modo de ver, a realidade

mais ampla determina como deve ser o contexto escolar e implementa o tipo de mudanças que interessam aos setores dominantes. No processo escolar, segundo ele, o profissional se reduz a um mero reprodutor de conhecimentos elaborados por outros. A pesquisa-ação seria, no seu entender, uma maneira de construir e expressar tais conhecimentos coletivamente com o objetivo de mudar o currículo, identificar e buscar soluções para os problemas considerados mais urgentes no cotidiano escolar.

Se não há uma percepção das questões étnicas, não se poderá veicular conhecimento sobre elas; e se não se conhece nada ou quase nada a respeito, como as alunas e alunos poderão despertar para a necessidade de pesquisar, o contexto da sala de aula, da escola e da sociedade para identificar como os problemas causados pelo racismo e pelo etnocentrismo perpassam esses lugares e como enfrentá-los? Penso que o modo como estão sendo formados determinará sua futura prática junto a seus alunos. Assim, passarão a reproduzir as características da nossa realidade no que se refere às questões étnicas.

Em se tratando das relações interétnicas, vejo a realidade brasileira, de um jeito muito peculiar e contraditório. Elas aqui são preenchidas de superficialidades, incoerências, desrespeito, agressões, domínios, discriminações e exclusões. Dificilmente alguém se assume como racista, como preconceituoso; os outros é que o são. O Estado é profundamente racista, mas não explicita isso. A estrutura socioeconômica brasileira é altamente racista. O racismo está no cotidiano da vida das pessoas e atravessa todos os espaços. Ele é evidente, explícito e também é sutil. A violência contra índios e principalmente, contra negros é freqüente, mas falam que o racismo no Brasil é cordial, ou seja, não é violento. Como se fosse possível existir racismo cordial. O discurso da sutileza é a artimanha que muitos encontram para não discutirem e não enfrentarem os problemas raciais e também um modo de “tapar o sol com a peneira”, pois, não há como esconder o racismo. Defende-se uma suposta democracia racial, sustentada nas idéias de que as relações étnicas no Brasil são menos conflituosas e menores que em outros países. No entanto é também comum, desde os tempos escravistas até os nossos dias, a presença de relações agressivas, diretas, explícitas de aversão às pessoas identificadas como negras que culminam muitas vezes

em atos de violência extrema. Isso é muito comum nas periferias dos grandes centros. Contudo, no cotidiano social as pessoas não se afirmam como racistas. O discurso é da negação do racismo embora na prática se dê o contrário; ou seja, há dubiedade e mascaramento nas relações. Por isso, aparentemente predomina uma modalidade de racismo velado, simbólico que se manifesta na recusa da intimidade com pessoas negras; na verdade, são duas vertentes do racismo que coexistem no Brasil: a direta e a indireta, a explícita e a velada, mas as duas formas estão permeadas de violência, seja ela física ou simbólica.

As alunas e alunos estão inseridos nessa realidade e recebem suas influências como qualquer outra pessoa, e, é claro, isso vai repercutir na sua futura prática pedagógica, quer elas e eles percebam ou não. Por vezes, tive a oportunidade de observá-los, através dos seus discursos, dos seus comportamentos, e nesses momentos não os vi interessados, de imediato, no tema do racismo a não ser algumas raras exceções. E se há desinteresse, creio que isso acontece porque o debate mexe com situações geralmente conflituosas ou porque não tiveram oportunidades para conversar sobre o tema numa sociedade e numa escolarização que o silencia de forma quase absoluta. Compreendo que não é fácil lidar com questões que surgem no campo étnico. É preciso haver abertura, sensibilidade, inconformismo, senso de justiça, e revisão dos próprios valores. E mais, é preciso dominar determinados conceitos, saber analisar as questões, o que implica ter domínio de uma rede de conhecimentos históricos, sociológicos, econômicos, políticos culturais e étnicos. Senão vem a insegurança, que, às vezes é encoberta por certas atitudes, como evitar tocar no assunto ou escamotear os problemas e omitirem-se na busca de soluções. Mas não deveríamos, de modo algum, deixar de nos posicionar sobre algo que está tão presente no dia-a-dia de diferentes maneiras, pois a omissão só serve para reforçar o status quo.

O meu desafio tem sido suscitar interesse nas alunas e alunos para o entendimento de como caracteriza a dimensão étnica na educação, visando despertar neles o desejo de mudanças em termos de valores, concepções e atitudes. Mais ainda, levá-los a compreender dimensão étnica e o universo racista na sociedade; a interessarem-se por conhecer mais a respeito dos povos não-brancos. Elliot aborda no

trecho a seguir transcrito a questão da transmissão dos conteúdos em sala de aula, correspondendo bem ao que eu gostaria de enfatizar:

Em cada matéria, os conteúdos foram selecionados e organizados em torno de temas da vida diária, como família, relações entre os sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, a lei e a ordem (Elliot, 1991). As idéias-chave que embasavam essa reforma curricular eram a “pertinência e o julgamento responsável” (Elliot, 1983b). Os temas para o conteúdo das disciplinas surgiam da preocupação dos professores para que houvesse pertinência para a vida dos alunos e também desejavam que os estudos não fossem um corpo de fatos sem interesse para eles. (Pereira, 1998, p.156).

A partir da leitura desse texto podemos concluir que para levar em conta os interesses das alunas e alunos e as suas vida, deve-se considerar também a diversidade étnica e cultural dos mesmos. Ao conhecer as origens étnicas deles, nós, professores, devemos aprender a respeitá-los de forma igualitária, expor, enfatizar e discutir os conteúdos a partir dos vários pontos de vista. A partir dessa exigência, o ensino assume um caráter mais amplo, mais plural e mais desafiante, porque se requer uma melhor compreensão da sua importância não só para os grupos étnicos inseridos no processo de desigualdade social, como também para a sociedade em sua totalidade. Esse comprometimento pressupõe uma evolução tanto em termos de consciência, de revisões conceituais quanto de redimensionamento da prática.

Tais desafios não se enfrentam somente com a nossa vontade de professores, mas é preciso também mudanças curriculares e estruturais que nos permitam o acesso a materiais didáticos que nos possibilitem ter uma formação pluriétnica e pluricultural; acesso a cursos, congressos, seminários, leituras; mas, essas possibilidades passam significativamente, por um processo de discussão coletiva. É esse processo que vai contribuir para enxergarmos coisas que não enxergávamos antes e estimular-nos para possíveis mudanças de atitudes. Contudo, é importante salientar que, enquanto o sistema de ensino for baseado somente em valores do universo branco, jamais essas mudanças serão atingidas, até porque não serão almejadas. Uma discussão coletiva tem de ser baseada em valores que apontam para os fins a serem alcançados. Desse modo, é preciso que se opte por outros valores, contrários aos valores

dominantes. A questão é: como suscitar esses valores? De que modos, nós, como educadores-pesquisadores, podemos interferir nesse campo? Isso é possível? Acredito que sim. Devemos ter coragem para encararmos os desafios que aparecem quando buscamos concretizar tais idéias, e isso exige mudanças teóricas e práticas, social e pessoal, ideológica e ética. Sobre esse aspecto, Fiorentini e outros, referindo-se aos estudos de Carr e Kemmis, falam algo muito interessante:

Em relação aos saberes/conhecimentos docentes, Carr e Kemmis (1988) os consideram essenciais e complexos principalmente quando se pensa a educação como práxis. Neste contexto, valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente. Mas o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, relata ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como também não considera definitivos aqueles que produz na prática (Fiorentini, Souza JR. e Melo, 1998, p. 325).

Quais são os conhecimentos que embasam a prática dos professores e alunos com relação às questões étnicas? Como se colocam frente a estes conhecimentos? Quais são seus desconhecimentos? Ao que parece, eles se baseiam em conhecimentos etnocêntricos, do branco e ocidental, presentes tanto no senso comum como no universo acadêmico e tidos como representação geral dos sujeitos sociais. Geralmente não questionam a realidade onde processam tais conhecimentos que, na maioria das vezes, são falsos conhecimentos. No Brasil, é muito bem trabalhado tudo que corresponde aos horizontes do grupo branco no intuito de se tornarem os pontos de vista deste grupo hegemônico. A prática dos professores pode até ser diferenciada, dependendo do contexto particular em que o processo educacional se realize, do tipo de formação e da conscientização que eles possuem. Provavelmente, num ambiente onde ninguém questione nada, tudo é aceito como pressuposto, como verdade e as coisas tendem a permanecer estáticas. Penso até que possa haver preocupações sobre essas questões por parte de alguns professores, devido às suas reflexões sobre a realidade em que vivem. Mas, não sei até que ponto ou de que formas são trabalhadas em sala de aula, e até que ponto reelaboram e modificam as práticas desses professores. E tudo isso é fundamental para a formação dos alunos. É necessária a consciência do caráter

ético e político que assumem os saberes veiculados através da escola, como afirmam os mesmos autores,

Ao conceber a prática pedagógica como uma práxis social, Carr e Kemmis mostram que, no processo do trabalho pedagógico, os saberes tornam-se relativos, mutáveis e assumem valores ético-políticos. Isto acontece porque os saberes atendem aos interesses daqueles que produzem a prática. (Fiorentini, Souza JR e Melo, 1998, p. 326)

É preciso analisar como os saberes étnicos tornam-se relativos ou mutáveis, quando ocorrem mudanças e em que circunstâncias. Como há o predomínio de idéias e conceitos do senso comum, que são aceitos como algo natural, parece que a tendência, é ao contrário, eles permanecerem mais estáticos do que mutáveis. Até porque, a quem interessa que as coisas sejam diferentes? Os saberes étnicos são relativos até que ponto? Geralmente eles são produzidos e transmitidos sob um único ponto de vista, que se torna a verdadeira referência dos sujeitos sociais, em detrimento de saberes elaborados e vivenciados por grupos que estão na contramão dos interesses dominantes.

É necessário que aconteçam mudanças mais amplas na sociedade ou nos direcionamentos políticos que repercutam no ensino, como, por exemplo, o debate nos meios de comunicação, a elaboração de materiais alternativos, mudanças curriculares que insiram a discussão sobre as questões étnicas e outros temas afins. Mesmo que não haja mudanças profundas, isso abre caminhos. Também determinadas situações de racismo que se passam no cotidiano escolar podem provocar discussões e obrigar a escola a um posicionamento. Um exemplo disso foi o caso de uma funcionária negra de uma certa escola que foi discriminada e violentamente insultada por uma mãe de aluno e que gerou uma série de procedimentos, tanto por parte da pessoa discriminada quanto da pessoa que discriminou, da escola e da comunidade.

Sem dúvida que, por trás dos saberes no processo pedagógico, assumem-se valores ético-políticos, pois tais saberes carregam consigo relações de poder e modos de pensar as convivências interétnicas. Nesse processo, há éticas conflitantes, relações de dominação, submissão e inconformismo que levam a diferentes ações e reações. Realmente os saberes correspondem aos interesses e valores daqueles que produzem a

prática porque esta não é inocente. É importante questionar o predomínio de uma única cultura e de uma única etnia, que desconsidera e desvaloriza outras as quais deveriam ser tratadas em pé de igualdade, com o mesmo grau de importância. A prática docente, portanto, se pretende levar em conta a realidade dos educandos, deve ser fundada na diversidade étnico-cultural, porque é a diversidade que caracteriza essa realidade.

No que diz respeito às questões étnicas, a escola pode contribuir para a mudança da sociedade mudando a si mesma, pois já é uma maneira de provocar mudanças que levarão a outras nos diversos espaços educativos e assim por diante. Essas idéias são desafiantes, porque possuem uma série de exigências para que possam, de fato, ocorrer, como condições de trabalho, disponibilidade, compromisso, desprendimento, abertura, conhecimento, nível de aceitação da instituição e particularmente dos alunos e crença na sua viabilidade, apesar das barreiras que possam surgir no caminho, suscitando conflito interno e descrença na capacidade de mudar as coisas. Contudo, se sonhamos com uma educação emancipatória, temos que descobrir maneiras de concretizá-la. E é isso que tenho buscado através da minha prática em sala de aula.

Capítulo VI

O Papel da Vida Cotidiana e dos Meios de Comunicação Social na Formação Sócio-cultural de nossas Alunas e Alunos

1. Algumas noções sobre a vida cotidiana

Os alunos, como quaisquer outros sujeitos, estão mergulhados na vida cotidiana e possuem de maneira forte ou fraca as características presentes na vida diária. Identificadas por Heller (1989), essas características são: a espontaneidade, a assimilação, a alienação, a unidade imediata entre pensamento e ação, o pragmatismo, os precedentes, os juízos provisórios e a ultrageneralização. Elas devem ser consideradas, no presente trabalho, do ponto de vista das relações interétnicas, interculturais e interpessoais, pois são vivenciadas por todos nós, em maior ou menor grau. Os problemas do preconceito, do estereótipo e do racismo são parte da vida cotidiana.

A assimilação imediata de formas de comunicação social, para Heller, começa sempre nos grupos dos quais fazemos parte, como a família, a escola e pequenas comunidades. É a partir da integração em um grupo, classe, nação, humanidade que formamos a consciência de nós mesmos e possivelmente dos outros. Mas a característica dominante do nosso dia-a-dia é a espontaneidade, necessária para manter a existência da vida cotidiana, que é regida por ela e se expressa exatamente nessa espontaneidade. Por essa razão é que há uma unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade, o que faz com que as idéias nela contidas nunca se elevem ao plano da teoria nem ao plano da práxis, pois isso só se torna possível quando a atividade humano-genérica é consciente. Assim, as atitudes da vida cotidiana são totalmente pragmáticas; e os pensamentos, fragmentários.

Por causa de tais questões, a estrutura da vida cotidiana pode-se tornar propícia para a alienação dos indivíduos, mas isso não ocorre de forma absoluta, pois os processos alienantes vão depender das circunstâncias sociais em que os indivíduos se encontrem. Na concepção de Heller, a alienação ocorre quando há um abismo entre o

desenvolvimento humano-genérico, que é ir além da individualidade, e o desenvolvimento humano. Esse abismo ocorreu com mesma intensidade em diferentes épocas e estruturas sociais. É nessa perspectiva que talvez nos pareça possível pensar o modo como as pessoas e os grupos negros se posicionam na nossa sociedade. Para tanto, seria necessário aprofundar como o processo de alienação foi construído e como veio a reforçar as relações desiguais, agressivas e negativas (no sentido de negar a existência negra, de depreciá-la e de exterminá-la) e entender a ausência de contraposição de forma mais explícita e efetiva por parte das pessoas e grupos negros. O preconceito é uma outra categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. O pensamento cotidiano é fixado na experiência e é ultrageneralizador. A ultrageneralização ocorre quando assumimos estereótipos, analogias ou esquemas já elaborados no meio onde crescemos. Nós podemos ter consciência ou não desses processos de assimilação. A consciência dependerá de cada indivíduo e do contexto em que vive. A ultrageneralização é um juízo provisório e o preconceito é um tipo particular de juízo provisório. “Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos.” (Heller, 1989, p. 47). As motivações que alimentam o preconceito, na sua opinião, satisfazem uma particularidade individual. Crer nos preconceitos é cômodo porque nos protege dos conflitos e confirma nossas ações anteriores. Contudo, os preconceitos são sempre produção social.

O preconceito pode ser individual ou social, mas a maioria tem um caráter imediatamente social e costumamos pura e simplesmente assimilá-lo de nosso ambiente para depois aplicá-lo espontaneamente a casos concretos através de mediações. Partimos do fato de que a vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como a base antropológica dessa produção é a particularidade individual ao passo que o “tecido conjuntivo” emocional é a fé. Que provoca tais sistemas de preconceitos? São provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais... Os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada... A maioria dos preconceitos, embora não todos, são produtos das classes dominantes... (Heller, 1989, p. 49-54)

Existem inúmeras formas de preconceitos (sociais, morais, políticos, ideológicos, estéticos, étnicos etc.), mas são todos originados historicamente e estão em constante transformação, mudam de formas e destinatários, dependendo da sociedade em questão. O desprezo pelo “outro”, a antipatia pelo diferente, segundo Heller , são tão antigos quanto a própria humanidade. Mas até à sociedade burguesa, a mobilização de sociedades inteiras contra outras, por causa de preconceitos, não se dava jamais da forma tão ampla como na sociedade burguesa. É importante lembrar que o processo de colonização serviu-se do preconceito racial como uma forma de justificação, quando difundiu, por exemplo, a idéia de que o índio era selvagem e de que o africano fazia parte de uma sociedade primitiva, atrasada e só poderia realizar um trabalho servil, passando a idéia de que os africanos eram inferiores e que não sabiam realizar trabalhos mais complexos. Todavia, isso não é verdade. Primeiro, porque eles tinham todo um domínio de técnicas que o europeu não tinha; segundo, porque sua economia não era mais atrasada do que a economia européia e depois, porque tinham os conhecimentos necessários para a realização de todas as formas de trabalho nas Colônias e foi por essa razão que elas puderam se desenvolver. Interessante é que a própria ciência serviu a essas idéias quando elaborou e defendeu as teorias raciais.

Todos nós que vivemos em sociedade não estamos livres do preconceito, de sermos preconceituosos, pois a nossa sociedade é preconceituosa, mesmo que não tenhamos a percepção desse fato, uma vez que os preconceitos são inseridos no meio em que vivemos e convivemos e assimilados por nós de forma espontânea, como se fossem julgamentos verdadeiros.

Nós, professores, carregamos para a nossa prática várias formas de preconceitos, só que, como os naturalizamos, não os questionamos, talvez para não entrarmos em conflito com os outros e conosco mesmos ou porque os temos como algo dado que não precisa ser discutido. Nossos alunos, quando vão para a escola, já levam uma série de preconceitos aprendidos em outros espaços e muitas vezes reforçados pela escola. O preconceito racial se camufla e se esconde no íntimo de cada um, como também se manifesta em formas visíveis de discriminação dirigidas às pessoas negras. Essas atitudes não são confrontadas porque muitas vezes supomos ou acreditamos que não temos preconceitos nem discriminamos os outros. Isso acontece porque temos receio

de assumir nossos preconceitos ou porque é mais cômodo nos calar diante dos mesmos. Contudo, acredito que os preconceitos são sentidos e expressos de formas diferenciadas e muitas vezes são assimilados, mas não tão passivamente, sem nenhuma reflexão. É claro que essa possibilidade de reflexão vai depender muito dos espaços frequentados, os quais podem favorecer tanto o fortalecimento quanto a contraposição aos preconceitos. A percepção do problema e o desejo de mudança são sempre possíveis à medida quando nos tornamos capazes de desenvolver consciência de nós mesmos, dos outros, das relações em que estamos inseridos e das relações que podemos construir. Há uma relação dialética entre os diversos sujeitos que compõem a sociedade. A formação das idéias e das ações não é unilateral, mas todas as pessoas em maior ou menor grau são capazes de pensar, de ter opinião, de divergir. Se isso não ocorre, é porque as possibilidades são menores ou porque é mais fácil aceitar as coisas como estão postas, apesar de tal aceitação não ser totalmente passiva. Nesse sentido, podemos afirmar que não existem indivíduos e grupos completamente passivos que absorvem as idéias sem nenhuma reflexão, mesmo esta se dando de forma superficial ou aligeirada. Ao mesmo tempo, que existem pessoas que tendem a assimilar com maior facilidade as idéias predominantes no cotidiano social. Mas não creio que isso se dê de forma tão absoluta, porque, se fosse assim, não haveria possibilidade de os sujeitos adquirirem consciência. Contudo, essa possibilidade só pode vir a existir de fato a partir das condições sociais dadas tanto pelo contexto mais amplo, quanto por contextos mais específicos. Numa sociedade em que a dominação cultural é fundamental para a existência de outras formas de dominação, os preconceitos terão sempre justificativas racionais que visam ajudar na manutenção das divisões e das exclusões sociais. Por outro lado, mesmo numa sociedade tão coesa no sentido dominante, há sempre brechas, margens de liberdade, onde é possível realizar processos de contraposição a essa hegemonia cultural dominante.

Para entendermos o cotidiano social e o cotidiano escolar, precisamos usar aqueles conceitos clássicos mais amplos como Estado, classes sociais, sociedade civil, etc, pois as particularidades só podem ser compreendidas se situadas na totalidade social, uma vez que não são autônoma. No entanto, concordo com Ezpeleta e Rockwell (1995), quando afirmam que para apreendermos analiticamente a vida cotidiana, precisamos do uso não só desses conceitos, mas de outras mais particulares, que se

refiram ao nosso objeto de estudo, pois só assim, poderemos dar conta também da diversidade de coisas que se apresenta na cotidianidade. Assim nos torna-se possível entendermos melhor essa cotidianidade e enriquecermos nossas análises e nossa prática. Segundo as mesmas autoras,

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer outro contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferenciadamente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano de realidade concreta. (Ezpeleta e Rockwel, 1995, p. 22)

Quem são esses sujeitos? Como se relacionam? O que pensam sobre si mesmos e sobre os outros? Como se situam nesse cotidiano? Quais são as vozes que aparecem nesse cotidiano e por quê? Quais são as vozes silenciadas e por quê? Quais os níveis de interação entre eles? Como se situam e se expressam os alunos negros? Como são representados e tratados? Certamente não são sujeitos apenas no sentido biológico, restringindo-se à dimensão subjetiva. São sujeitos sempre determinados.

Neste sentido, é muito importante não cairmos em explicações meramente subjetivas dos problemas e não responsabilizar os sujeitos individualmente pela existência desses problemas. Temos primeiramente que entender as relações mais amplas nas quais esses sujeitos e a escola estão inseridos, para podermos entender as causas de tais problemas. É importante também para não nos limitarmos à generalização abstrata do sujeito. A concretude do sujeito está determinada pelo lugar em que se insere e o papel que ocupa e que o diferencia de outros sujeitos. Somente situando-os historicamente, poderemos entendê-los especificamente. O que nossas alunas e alunos são, como agem, como se relacionam, só pode ser entendido se os remetermos a sua historicidade.

Corresponde a este processo analítico certa conceituação de sujeito, que começamos a distinguir de outros usos do termo. Empregamos “sujeito” num sentido distinto do sujeito biológico ou psicológico, que tende a ser

reconstruído por abstração de estruturas ou funções partilhadas pelo gênero humano. Fundamentalmente, considerando o sujeito social, é nosso propósito, por outro lado, não substituí-lo pelas variáveis de posição social ou por mecanismos de socialização e de filiação ideológica que o “determinem”. Entre estes dois pólos – pensando apenas no nível cotidiano – parece possível definir sujeito cognoscível através do “conjunto de relações sociais”(Gramsci, 1975) que conforma seu modo particular. Isto é, o que se concebe como sujeito “concreto”, não por tratar-se de um “indivíduo”, mas pelo caráter histórico e específico daquelas relações. (Ezpeleta e Rockwell, 1995, p. 23- 24).

2. Um olhar para os meios de comunicação social

Atualmente, existem diversas interpretações sobre o papel que os meios de comunicação desempenham na formação e reprodução das idéias e dos comportamentos. Há aqueles que os concebem como instrumentos neutros, que não influenciam as pessoas, pois são as pessoas que devem definir o que querem ver e ouvir e podem censurar o que não lhes interessa. Há os que pensam que os meios de comunicação constroem a realidade, que as pessoas são suscetíveis de pensar e de agir imitando aquilo que absorvem nos meios de comunicação. Outros vêem os meios de comunicação como heterogêneos, veículos de diferentes conteúdos e linguagens. Há também quem os veja como um instrumento de manipulação de idéias, de desejos, como, por exemplo, do consumo, o que responderia fundamentalmente aos interesses do capital.

Essas posições, às vezes, se articulam não sendo necessariamente excludentes, mas complementares. Não é meu objetivo aqui discutir minuciosamente esses posicionamentos. Meu interesse é enfocar que os meios de comunicação social são historicamente determinados e que se faz necessário olhá-los a partir do lugar e do momento em que se situam, buscando entender quem fala através deles, a partir de que lugar e com que intenções. Importante é saber que estão permeados de poder e só podemos apreendê-los a partir do âmbito das relações sociais, políticas, econômicas. Creio que a heterogeneidade existe nesses espaços de comunicação, mas de forma limitada e controlada pelos que detêm o dinheiro e o poder.

As representações, a ideologia e o poder se entrelaçam nos meios de comunicação. Esses possuem uma lógica e objetivos que se coadunam com os interesses do Estado e das elites dominantes que direta ou indiretamente definem quem estará representado e de que maneira. Vejamos o caso do Movimento dos Sem Terra. Quem diz o que é tal movimento, com determinada linguagem, não é o MST (com exceção de raros momentos), mas a classe dirigente, representada no discurso de políticos de direita, e reportagens tendenciosas que representam o MST de forma equivocada, desvirtuosa e desmoralizante. No caso da televisão, como assevera Sodré (1999), busca ela construir representações sociais que homogeneizem a realidade.

Em sua tentativa de dizer o real, a televisão na verdade constrói uma realidade (aquela gerada pelo código do médium) na forma de um sistema de representações sociais.. Como o discurso da tevê simula analogicamente o real, suas características informativas, são dedutíveis da relação que mantém com o já existente na vida social, o real dado. E como esse real é diversificado, o medium procura lançar mão de categorias perceptivas simples, mas genéricas. Mas esta tendência sistemática a um síncrismo (característica, aliás, da cultura de massa em geral) leva a televisão a não poder exprimir claramente os valores de nenhuma classe em particular. Assim, ela é impelida a uma homogeneização dos diversos conteúdos culturais, isto é, a redução dos mesmos a modelos facilmente aceitáveis pelo público. Esses modelos de representações sociais têm fraca coerência fora do sistema de televisão. Isso implica em dizer que os modelos são criados pelo medium a partir de estereótipos culturais e devolvidos ao público na forma de uma relação impositiva, que é a relação televisiva. Para disfarçar a imposição, o sistema cria fricções do tipo “homem médio”, “opinião pública”, “gosto popular”, “características universais da Humanidade” e assim por diante. (Sodré, 1999, p. 76-78)

Depois de algumas controvérsias sobre o racismo, vividas em sala de aula com as alunas e alunos do curso de pedagogia da Unicamp, propus uma pesquisa de campo que seria realizada nos meios de comunicação social durante o semestre. A pesquisa foi proposta tendo em vista o papel que esses veículos de comunicação ocupam na formação dos sujeitos, produzindo e reproduzindo muitos preconceitos e discriminações existentes no cotidiano social. O objetivo principal da pesquisa foi observar como o negro, o índio e a mulher aparecem na mídia, quem os representa, como representa e como tais meios contribuem para a formação social das pessoas. A

pesquisa foi realizada por 27 alunos, divididos em 4 grupos, do 1º ano do curso de pedagogia da Unicamp, os quais fizeram uma observação sistemática durante 3 meses em diferentes meios de comunicação (revistas, jornais, tevê) e entrevistaram alguns jovens e adultos a respeito do tema. A partir dessa observação puderam chegar a algumas conclusões que envolvem tanto aspectos mais explícitos quanto sutis do problema. A minha intenção, ao propor esse trabalho, foi levar as alunas e alunos a chegarem por si mesmos às conclusões, despertando interesse pelo tema, bem como olhares e posturas críticas em face dos meios de comunicação. Eis algumas dessas conclusões:

Nesse período de observação nos meios de comunicação encontramos poucas imagens na tevê, poucas reportagens nas revistas como Época, Veja, Isto é, Super Interessante e também nos jornais Folha de São Paulo, Estadão e Correio Popular. As reportagens encontradas são sobre problemas indígenas com desentendimentos. São poucas as que valorizam os princípios indígenas em sua essência. Encontramos apenas reportagens valorizando seus aspectos culturais e suas problemáticas atuais em revistas destinadas à educação como Revista TV Escola e Revista Nova Escola.

Outro grupo percebeu que:

A mídia apresenta o índio como alcoólatra, doente, desdentado, indolente e passivo, imagem esta que contrasta com a imagem do índio representado como o "bom selvagem" do romantismo onde ele é símbolo de identidade nacional, bom, belo e forte. Há muito pouca informação sobre o índio na mídia e quando aparece é como viciado, fazendo confusão, aculturado, não-civilizado, atrasado, o que são imagens distorcidas da realidade cultural deles. A mídia elimina as diferenças entre os índios e passa uma falsa idéia de que todos os índios são uma coisa só, os iguala a partir de certos estereótipos.

As conclusões a que os outros grupos chegaram, com relação aos negros, não se distanciam da perspectiva anterior, como mostram as suas falas.

O negro aparece como destaque nos esportes mais populares, nas músicas e em filmes, desaparece totalmente no campo econômico, político e social. Nas novelas nunca interpreta o papel de galã; quando aparece uma família de classe média negra sempre a questão racial é tocada, nunca pode ser igual. Desempenha trabalhos que envolvem o corpo e menos a

mente. Na imprensa há destaque para crimes praticados por negros. Nas charges com negros só uma foge do estereótipo. A África aparece sempre como um continente tribal.

No centenário da abolição, a novela em homenagem ao negro ele aparece como alcoólatra e a mulher negra como exótica. Nas novelas de época não há crítica ao escravismo, mas ao contrário, um reforço da lembrança desse passado que retrata não-humanidade e a não-intelectualidade da pessoa negra. Nos programas infantis, a criança negra não se vê. Os ídolos são loiros de cabelo liso. Isso cria um preconceito entre as crianças brancas para com as crianças negras. Numa enquête realizada com 57 pessoas onde se pedia para dizer aleatoriamente nomes de artistas preferidos citaram-se 38 cantores brancos contra 19 negros; 57 cantoras brancas contra nenhuma cantora negra. Entre os atores, 57 apontados como preferidos foram brancos e entre atrizes, 54 brancas e 3 negras. Às vezes as pessoas queriam dizer algum nome de ator ou atriz negros, mas não lembravam..

Outros depoimentos vão no mesmo sentido. Pesquisa realizada no jornal “Folha de São Paulo, no período de março/99 até o dia 13 de junho de 1999, mostrou o seguinte:

A figura do negro presente neste jornal aparece de forma variada. Muitas vezes estão relacionados com o seu vigor físico. Nas páginas esportivas eles aparecem com bastante destaque por terem um excelente desempenho nesta área. São destaque no futebol, basquete, boxe, provas de velocidade e em muitos outros esportes. Interessante também foi notar que em esportes em que os negros são ausentes, eles estão lutando por espaço. É o caso da Fórmula I e do tênis. Outra área de destaque para o negro é a área cultural. Eles exercem uma forte influência com sua cultura e música, embora muitas vezes são subestimados. São fortes na música e aparecem bem no cinema e em alguns filmes o seu sofrimento e história são demonstrados. Nas tiras de quadrinhos são raras as aparições de negros. No caderno “Ilustrada” apenas em dois momentos neste período apareceram personagens negros. E eram estereotipados. Já no suplemento “Folhinha”, geralmente sai uma tira com a personagem “Suriá”. Infelizmente aqui cessam a maioria a maioria das reportagens boas sobre o negro.

Sobre a imagem do negro na Televisão:

Ao observarmos como aparecem os negros na televisão notamos que, como em outros meios de comunicação, a raça negra é sempre considerada inferior. Nas telenovelas, a maioria das vezes, os negros

sempre representam pessoas que pertencem às classes sociais mais baixas, como por exemplo, empregadas domésticas, escravos, bandidos. Embora em algumas telenovelas apareçam negros representando pessoas de classes um pouco mais elevadas, sempre se mostra a discriminação e a humilhação por eles sofridas, que talvez tenha o intuito de revelar que mesmo pertencendo às classes mais altas, os negros jamais serão reconhecidos como uma raça igual à branca. Quando aparece, em telenovelas e até mesmo em programas onde se entrevistam artistas, um negro que possui formação universitária, uma profissão, sempre causa espanto na sociedade pois, em sua visão, os negros não têm capacidade de exercer uma profissão intelectual. A sociedade criou uma imagem de que o negro só é capaz de trabalhar em serviços que utilizem o corpo e não a mente. (Eduardo).

Uma crítica ao reforço da lembrança cultural subliminar:

A novela da Globo, Força de um Desejo, é uma novela extremamente racista e perigosa do ponto de vista de ajudar a manter a lembrança da, errônea inferioridade cultural e social dos negros sem fazer uma crítica concreta e direta da questão. Os atores negros só têm papéis secundários, sem importância direta no enredo. É uma forma sutil de preservação de uma situação que oprimiu no passado e oprime ainda hoje as pessoas nascidas de pele escura. Os atores negros não deviam participar de novelas com esse tom e mesmo deveria haver uma atenção maior do poder público em relação a histórias de época. É claro que existiu a escravidão, isso não se discute, o que chamo a atenção é para o fato de que ao fazer uma novela, teatro ou cinema de época, prestar a atenção em como está sendo mostrada. Na novela em questão, além da secundarização dos negros, não há uma crítica real ao escravismo e ao absurdo da ideologia, de que os negros são inferiores, secundários no processo histórico, seja do país, como da humanidade. O que existiu, historicamente falando, foi uma superioridade tecnológica e militar da cultura européia, não de valores, nem de filosofia, como tentam impor, tendo em vista que encontramos no oriente uma filosofia sempre mais profunda que no ocidente. Estas produções deveriam mostrar os negros que eram alforriados, livres, como foi na série, da mesma emissora, Chiquinha Gonzaga. Negros que eram líderes dos movimentos de libertação. Negros que foram vultos de nossa história, ou mesmo heróis de pequenas histórias. Que não mostrem mais negros como escória ou secundários no processo histórico. Mas que mostrem os negros como mostram os brancos, com espírito de grandeza e bravura, de nobreza e sentimentos que qualifique-os como iguais numa sociedade e humanidade. (Marcelo)

As Revistas de Negros:

Todos os dias nascem milhares de negros e negras no Brasil. Negros de todos os "tons". Nascem exatamente como os outros brasileiros: com direito à vida e à dignidade. Crescerão com suas famílias, irão à escola, criarão novas famílias e sonharão com um mundo melhor. Todos os dias nascem negros neste país, mas o país não sabe disso, ou finge não saber. Os negros estão por toda a parte, nas ruas, nos escritórios, nos shoppings, restaurantes, universidades... no entanto são invisíveis! Como pode um país não enxergar mais da metade do seu próprio povo? Com tudo isso, como fazer com que a população branca compreenda que nosso país é miscigenado e que possui raízes africanas? A partir daí é que surgem alternativas para uma maior compreensão das relações culturais, sociais e políticas entre os negros e esta sociedade existente, por exemplo, a revista "Raça Brasil" surgiu para aumentar a auto-estima dos próprios negros, resgatar a herança cultural, discutir sua identidade estando atentos para o preconceito e afirmar as suas qualidades. A revista em questão, aborda informações sobre beleza, comportamento, consumo, culinária, esporte, música, gente, moda, lazer... Ela traz à tona a origem dos negros e sua questão cultural, de como estão inseridos na sociedade em que vivem e de suas influências culturais nesta mesma sociedade. Apesar de ser uma revista direcionada para negros, que exalta as raízes africanas, ela (em relação à estética, beleza) foge dos padrões africanos – característicos dos negros – e "europeiza" a imagem, principalmente da mulher negra, em suas revistas. Criando uma imagem idealizada e irreal do negro. (Carolina)

Mudando aos poucos...

O tempo deste começo de ano tem mostrado que as revistas estão mudando. Pegando essas revistas foi possível notar que existem poucas notícias sobre negros. Sim, existe uma boa exclusão, entretanto, pode-se notar que não são só más notícias que aparecem sobre eles. É verdade que não se fala quase nada sobre eles nessas linhas. Na Revista Mari Claire, por exemplo, foi encontrada duas imagens de negros. E uma revista falando sobre beleza e com certeza poderia expor mais negros. Existem frases que são faladas que possuem um preconceito imenso como: "ela é negra, mas é bonita, não?" O interessante é notar que esse preconceito vem de muito tempo. Conversando a respeito disso com uma colega ficou claro que se em muitos lugares há falta de imagens de negros, mas eles também são mais raros nos amigos que nos rodeiam. As revistas são espelhos da própria falta de negros na classe dominante. Eles aparecem na revista, na mesma medida que pessoalmente. O círculo de amigos da faculdade, por exemplo, possui falta deles. Na pg. 42 da revista "Época de abril mostra alguns bebês. Entre 10 existe 1 negro. O que já é um avanço lembrando que os negros nem apareciam em nada, alguns anos atrás. Por outro lado, há expectativas que os negros apareçam mais. Sim, essa deve

ser a expectativa! Na revista Problemas Brasileiros desse ano os negros dão um grito pela sua liberdade profissional. Existem projetos sendo feitos para colocar os negros na universidade. Essa revista, aliás, trata exatamente sobre essa falta de oportunidades que está aí para os negros liderarem. A reportagem "A cor da pobreza" mostra a discriminação do negro como é forte no país. As revistas são como o Estado se expressa. Elas são consequências da política. O que se grita pelos negros é exatamente o que as revistas não brigam, a não ser essas revistas como Problemas Brasileiros que têm como intuito essa briga no país. (Martha)

3. O papel ideológico-cultural da mídia

Segundo Sodré, os meios de comunicação se constituem como um aparelho ideológico do poder do Estado, mas esse papel não se realiza de maneira totalmente homogênea.

As relações sociais (políticas e ideológicas), como se sabe, não podem ser pensadas fora de sua condição de práticas de classes situadas em oposições. Por sua vez, os meios de informação (os media) constituem em seu conjunto um aparelho que realiza ideologicamente o poder do Estado. Essa realização é sempre contraditória, uma vez que no interior do aparelho podem chocar-se forças políticas conservadoras ou correntes ideológicas retrógradas e inovadoras – ou ainda haver uma diferença entre o nível próprio de atuação do medium e uma determinada conjuntura estatal. Em qualquer dos casos, porém, o aparelho informativo se articula ideologicamente com a classe que controla o Estado e se investe de sua estrutura, isto é, assume a forma geral do poder de Estado. A ideologia, como a televisão, é também essencialmente forma (de um poder). (Sodré, 1999, p. 21)

Os meios de comunicação reproduzem os estereótipos presentes no cotidiano social com relação aos negros, associando-os a escravo, a trabalho pesado, a analfabetismo, à pobreza, à marginalidade, como também em relação aos índios, associando-os a atraso, a selvageria, doença e pobreza. Ambos os grupos são tidos como passivos, incapazes e dependentes da iniciativa e bondade do branco para saírem da situação marginalizada em que se encontram. Na verdade, os meios de comunicação refletem e reproduzem os estereótipos e o racismo presentes no cotidiano social, colaborando com um amplo e longo processo de exclusão social desses, notadamente dos grupos referidos.

Como o branco aparece nos meios de comunicação social? Associado à beleza, ao sucesso, à competência, à razão e desempenhando papéis e trabalhos considerados mais relevantes por apresentarem maior complexidade, exigindo assim, melhor capacitação; portanto, mais remunerados. Paradoxalmente, sempre em situações de ócio, de lazer, é o branco quem aparece com maior frequência. A imagem do branco é daquele que controla, que tem capacidade para controlar. Assim, a hegemonia cultural branca se realiza também através desses veículos pelo modo único, predominante de representações, imagens e comportamentos. Nesse sentido, Sodré (1999) diz que os meios de comunicação possuem um forte componente de alienação dialógica que se soma a outras formas de alienação como: econômica, sexual, política e lingüística as quais são necessárias para que o indivíduo se insira simbolicamente na ordem social e nas relações existentes, como também constrói a disciplina do diálogo pelo poder de quem fala sobre quem ouve, à medida em que a fala instituída através dos meios de comunicação é unilateral.

Nesta forma centralizante geral – centralizante, sintetizante e abstratizante - se acham as raízes da forma do poder capitalista, ou seja, da ideologia ocidental. Esse poder consagra e reforça a divisão social ao nível das relações de produção (por exemplo, mantendo a separação radical entre capital e trabalho) e das relações políticas e propriamente ideológicas. A situação dos termos polares do processo de comunicação (falante e ouvinte convertidos em emissor e receptor) começa com a escrita, consolida-se com a imprensa e encontra o seu ultimo recurso abstrato na televisão. A forma de poder exercido pela tevê decorre de sua absoluta abstração com respeito à situação concreta e real da comunicação humana. Nesta abstração baseia-se o controle social do diálogo. O discurso erístico anula a troca fundamental da comunicação, já que o propósito do falante é falar sozinho. Não se constrói aí nenhum espaço onde uma verdade possa vir a ser provocada pela linguagem: a significação já nasce fechada. A abertura cede à univocidade, o monólogo substitui o diálogo. (Sodré, 1999, p. 22-23)

Tudo isso que Sodré apresenta pode ser sintetizado pela expressão a qual ele próprio denomina de “monopólio da fala”. A mídia diz o que quer, como quer. Ela é etnocêntrica, pois seu modelo de cultura é único. Quando aborda sobre as várias culturas, não destaca a cultura branca, nem a superficializa ou deturpa, como faz com as culturas negras e indígenas quando procura entendê-las e explicá-las a partir do modelo

ocidental de cultura. Quanto à cultura branca, essa aparece como importante por si mesma e universal. Os espaços concedidos às pessoas brancas são a todo momento e em todas as programações. Elas representam a si mesmas. Negros e índios quase não aparecem, e, quando aparecem, é em papéis definidos por brancos, a partir da sua ótica sobre tais grupos. Portanto, os brancos falam por si mesmos e pelos “outros” na medida em que estipulam quem fala, o que se fala, em que condições. A participação das pessoas negras e indígenas pode se dar através de contraposições externas, paralelamente, quando criticam determinados papéis, artigos, propagandas, traduções com conteúdos racistas e a isso se opõem; ou internamente, quando se negam a representar tais papéis. Referindo-se particularmente à televisão, Sodré retrata bem esse “monopólio da fala”:

A verdadeira questão é outra. Para nós, o problema real está no recalcamento de aspectos excluídos da cultura brasileira, operado pela televisão enquanto sistema produtor de um discurso homogêneo da cidade (do capital industrial) sobre o campo ou interior (sobre as culturas marginalizadas). Já caracterizamos a ideologia televisiva como uma racionalização modernizadora da anulação da possibilidade de resposta por parte do público na sociedade contemporânea. No Brasil, o verdadeiro silêncio imposto pela televisão é o silêncio das culturas que estruturam simbolicamente os setores marginalizados da população. O recalcamento dessas outras expressões culturais é o verdadeiro efeito hegemônico produzido pelo sistema. (Sodré, 1999, p. 118)

O fato de os meios de comunicação terem esse caráter homogeneizante do ponto de vista étnico-cultural tem relação direta com a hegemonia econômica e política no Brasil. Segundo Sodré, esse monopólio da informação está ligado à elitização dos veículos de comunicação, pois são as elites que ocupam as posições de controle da mídia e definem o seu discurso.

Os canais de transmissão constituem verdadeiros “feudos” econômico-jurídico-político-ideológicos de elites patrimoniais... Sabe-se efetivamente que da influência interativa de diferentes ordens - grupos de alta renda, ministros, organizações de trabalho, intelectuais e meios de comunicação de massa - resultam padrões cognitivos e políticos que orientam os componentes da ação social e do julgamento ético presentes no comportamento racista. (Sodré, 1999, p. 243)

Dentro do próprio sistema mediático (jornais, radiodifusão, editoras, agências de publicidade, etc.), constituem-se hoje pequenas elites intelectuais, a que se pode chamar de “logotécnicas”, isto é, especializadas na neo-retórica elaboradora do discurso público. Tais elites – editorialistas, articulistas, editores, colunistas, âncoras de tevê, criadores publicitários, artistas, jornalistas especiais – funcionam como filtro e síntese de variadas formas de ação e cognição presentes nas elites econômicas, políticas e culturais coexistentes num contexto social. Funcionam também como uma espécie de “grupo técnico de imaginação”, responsável pela absorção, reelaboração e transmissão de um imaginário coletivo atuante nas representações sociais... O imaginário é categoria importante para se entender muitas representações negativas do cidadão negro, quando se considera que, desde o século passado, o africano e seus descendentes eram conotados nas elites e nos setores intermediários da sociedade como seres fora da imagem ideal do trabalhador livre, por motivos eurocentrados. O imaginário racista veiculado pelas elites tradicionais pode ser hoje reproduzido logotecnicamente, de modo mais sutil e eficaz, pelo discurso mediático-popularesco, sem distância crítica do tecido da civilização tecneconômica, onde se acha inscrita a discriminação em todos os seus níveis. (Sodré, 1999, p. 244-245)

Sodré (1999), destaca ainda alguns fatores presentes na mídia que servem para mediar o racismo em outras instituições:

- 1) *A negação* – A mídia procura negar a existência do racismo e considera a questão racial anacrônica, não percebendo suas novas faces. Só o reconhece o quando obrigada, devido a certas evidências, como conflitos raciais e manifestações anti-racistas que viram noticiários.
- 2) *O recalcamento* - A mídia omite aspectos identitários positivos de manifestações simbólicas de origem negra. Não fala do papel tático da música negra nas relações inter-raciais, não ressalta pessoas que se tornaram referências importantes na história, nas artes e na literatura, e os profissionais da mídia desconhecem a história do negro no Brasil ou nas Américas.
- 3) *A estigmatização* – O estigma se realiza na desqualificação da diferença e leva à discriminação. No caso do Brasil onde há dominação branca, a tendência é estigmatizar as pessoas de pele escura. Daí nascem os estereótipos e as folclorizações em torno delas.
- 4) *A indiferença profissional* - O interesse da mídia está voltado para motivações de lucro e poder, do comércio e da publicidade e está pouco interessada em questões sobre discriminação do negro ou de minorias. Há um processo de dessensibilização

dos profissionais da área diante desses aspectos. Por outro lado, quando pessoas negras conseguem empregar-se em jornais ou televisão, são geralmente destinadas a tarefas realizadas nos bastidores do serviço, sem visibilidade do público, o que Sodré chama de tarefas “de cozinha”.

O que visualizamos nesse percurso de idéias a respeito dos meios de comunicação é que eles são muito importantes nas sociedades atuais no processo de formação cultural/social dos indivíduos e grupos. Os meios de comunicação social se constituem através dos consensos e outras características presentes no cotidiano social, e ao mesmo tempo, alimentam esse cotidiano através das representações que constroem sobre as pessoas e os grupos. Nossas alunas e alunos são influenciados pelos conteúdos mediatários desses veículos; nossos filhos e nós mesmos, educadores da sala de aula, também somos. Não podemos negar que os meios de comunicação constroem representações sobre as pessoas e os grupos étnicos e que essas representações passam a ser assimiladas como reais, como verdadeiras. O cotidiano escolar também é atravessado pelo que transmite a mídia, haja vista seus sujeitos, que são constantemente condicionados, mesmo que inconscientemente. Ao chegar na escola, as alunas e os alunos já beberam muitas das imagens e das idéias transmitidas pelos meios de comunicação, processo esse que atravessa todo um período de formação identitária desses indivíduos e concepções identitárias a respeito dos outros. Para reiterar meu pensamento, uso as palavras de Giroux e MacLaren.

A discussão anterior nos permite ver que os significados do conhecimento da mídia estão sempre limitados pelas condições históricas, culturais e políticas de sua produção, pelos recursos epistemológicos e interpretativos disponíveis para articular seus significados quando são recebidos pelo/a espectador/a, e pelas formações de leitura que os espectadores as trazem para o ato de recepção (que depende muito das histórias e experiências pessoais que são constitutivas do ato de recepção). Os conhecimentos da mídia são sempre produtos desses limites, exatamente da mesma forma que eles podem, quando compreendidos criticamente, apontar para a forma como esses limites agem na arena mais ampla do Estado. Eles nos ensinam que as pessoas, na verdade, mais do que possuir poder, elas o produzem e são produzidas por ele. (Giroux e MacLaren, 1995, p. 152)

O mundo das imagens deve ser entendido a partir de uma perspectiva pedagógica, como um terreno de contestação que serve como o locus de estruturas e poderes prático-discursivos multivalentes. Isso sugere não apenas examinar os conhecimentos da mídia em termos do que eles incluem, mas também em termos de suas exclusões. Uma tal estratégia convida os/as estudantes a compreender a forma pela qual as instituições e as rotinas da vida cotidiana fazem surgir e tornam possíveis formações discursivas e práticas sociais particulares. (Giroux e MacLaren, 1995, p. 147)

Uma das minhas intenções, com a realização dessa pesquisa era promover oportunidades para que pudessem questionar certos textos e imagens produzidos e veiculados através dos meios de comunicação, e se propusessem a questionar suas próprias concepções a propósito dos negros e dos índios, posicionando-se mediante uma linguagem própria, criada a partir desse período de observação, interação e debates em sala de aula e em outros espaços. Meu desejo era de que as alunas e os alunos ousassem se perceber como sujeitos capazes de se contrapor a essa homogeneização cultural que caracteriza a mídia. Isso é importante tanto para a construção de suas próprias identidades como indivíduos e como futuros educadores, como também para descobrirem formas alternativas de lidar com outras identidades sem discriminar, estigmatizar e excluir. É fundamental compreender que o que os meios de comunicação social transmitem é tão ou mais “educativo” do que o aprendido no cotidiano escolar, e por isso devemos encontrar espaço em nossa prática pedagógica para que tenhamos um conhecimento mais detalhado das linguagens apreendidas e incorporadas por nossos alunos e contribuir de forma mais significativa no processo mais crítico na formação das identidade étnicas.

Capítulo VII

Possibilidades e Realidades: de descobertas e constatações a desejos de mudanças

É nesse sentido assim de que em matéria desses pequenos preconceitos geram uma situação social grande, não é pequena. Isso é que eu dei conta. Existem pequenos preconceitos de uma pessoa que olha e discrimina, do outro que fala: "ah!, mas ele é negro; ah, apesar de ele ser negro ele é um bom rapaz." Quer dizer, esses pequenos conceitos que vão aqui, ali, pincelando a nossa sociedade, a nossa cultura brasileira. Não geram um conflito de segregação, não geram um conflito de confronto, mas geram um apartamento da sociedade. Você pode dizer que no Brasil os negros têm as mesmas facilidades de acesso, mas eles não têm. É nesse sentido. (Marcelo)

Este capítulo pretende fazer uma análise dos resultados do trabalho desenvolvido no curso de pedagogia da Unicamp durante o primeiro semestre de 1999. Centra na fala das alunas e alunos a partir das entrevistas. As entrevistas foram feitas um semestre após essa experiência, ou seja, no final do segundo semestre de 1999, junto às alunas e alunos com os quais foi possível fazer as entrevistas, devido ao pouco tempo que me restava para a realização da pesquisa. As entrevistas procuram identificar os resultados das reflexões realizadas sobre etnias e educação, a partir das percepções e significados que vão se realizando neles. Nas entrevistas abordei os seguintes aspectos: o porquê da escolha do tema de pesquisa; as percepções sobre a pesquisa de campo; conhecimentos anteriores acerca do tema; significados e mudanças de olhar e de postura ocorridos no decorrer do processo. Procurei identificar aspectos referentes às identidades dos entrevistados, os graus de consciência no tocante às relações étnicas no contexto brasileiro e o que os determina. Pude perceber que, apesar das dificuldades iniciais o trabalho produziu idéias que levaram a várias direções. Tento a partir de agora identificá-las, sublinhando aspectos relevantes nesse processo.

Com relação à escolha do tema de pesquisa, as respostas variaram entre por parecer mais fácil ou mais interessante, por curiosidade, por identificação, por ter pessoas negras na família ou por ser negra, entre outras razões. Para alguns, a definição

se deu a partir de referenciais já existentes envolvendo os temas, de discussões em família sobre o assunto, de leituras que falam da questão étnica ou de constatação do problema racial na sociedade, ainda que de modo vago. Para outros, o assunto realmente apareceu como novidade, gerando uma certa curiosidade. De qualquer modo, nesse primeiro momento, ainda há muito das concepções do senso comum, em que negros e índios aparecem como sujeitos sociais bem distanciados. A preocupação central parece ser a de conseguir realizar o trabalho de pesquisa, o que vai se revertendo à medida que vão se empolgando e se envolvendo com sua realização.

Eu acho que é uma identificação com o tema, mas por ver que isso daí é uma coisa que quase não tem, por ver que isso daí é um assunto crítico. Acho que foi isso que fez a gente se interessar, olhar e falar: tem bastante coisa pra discutir a respeito disso. (Raquel)

A questão do negro no primeiro momento foi o que eu poderia encontrar mais era sobre o negro do que sobre o índio, principalmente sobre a mulher também, se encontra bastante. Mas eu acho que como a gente está numa sala de pedagogia que tem 42 mulheres, acho que elas iam dar conta do recado de falar sobre a mulher. Eu percebi que lá elas gostam de defender mesmo a mulher, resolvi partir para o negro. Um trabalho com o negro talvez ia ser interessante porque a gente tá vivendo o fim do Apartheid na África do Sul, como que isso está se refletindo no mundo, como estão sendo outros tipos de Apartheid mascarado no nosso mundo hoje, no Brasil, em toda a América, na Europa. Então eu achei que o trabalho com o negro ia ser muito interessante por causa disso. Como às vezes está sendo mascarado a forma de tratar o negro. O que ainda está mascarado e o que está mostrado explicitamente... eu achei que ia ser muito interessante trabalhar sobre isso. (Eduardo)

Eu escolhi esse tema porque eu achei que era o mais, o que ia ter mais área para pesquisar o assunto do negro. Lógico que do índio e da mulher tinha bastante, mas eu achei que o negro, como sempre foi assim, era um assunto mais fácil de lidar, porque tinha muito mais preconceito. (Daniele)

Eu, por ser negra também, aonde eu moro a maioria das pessoas também... em periferia tem mais quantidade de negro e sempre convivi com pessoas assim. Também com a própria família. Então eu acho mais interessante e também nunca ninguém tinha chegado lá na escola e mandar a gente fazer um trabalho sobre um desses temas: negro, índio e mulher. (Elisabete)

Conversamos sobre o que perceberam o que gostariam de destacar com respeito aos debates, às reflexões realizadas na sala de aula a propósito dos temas: preconceito, discriminação e racismo, bem como relação etnias-educação-sociedade.

Essas reflexões serviram como preparação para a pesquisa nos meios de comunicação. Os debates nós fazíamos uma vez por semana em um dos dias de aula. Eram muito interessantes pelo calor das discussões. Interessante foi o horário pela manhã, o que na prática poderia ter gerado complicação uma vez que o curso era à tarde; então, entretanto, isso não foi empecilho, pois quando vinham pela manhã, emendavam com as aulas da tarde e quase ninguém faltava a essas aulas. Outro detalhe: por ser em outro horário, não tínhamos uma sala disponível adequada para o número de alunos; então a solução foi o imprevisto: boa parte dos alunos sentarem no chão durante todo o debate. Pareciam-me que gostavam tanto do debate que não viam o tempo passar, nem reclamavam da má acomodação, o que na verdade não foi tão mal assim por ter proporcionado uma aproximação entre eles. Os relatos posteriores que, foram bem depois dos debates, já possuem um conteúdo que indica maior abertura para o tema, diferentemente das primeiras discussões realizadas em meio a surpresas, a concepções inesperadas que provocavam muitas discordâncias e resistências ao que era abordado. Principalmente nos primeiros encontros havia uma presença muito forte das idéias do senso comum como: “é o próprio negro é que se discrimina”, “não é só o negro que discriminado, então não há razão para especificar essa discussão em torno dele”, “o problema da discriminação é social e não racial”, havia até discordâncias quanto ao tempo que se tomava para o debate sobre as questões étnicas. Com o decorrer do tempo essa visão foi mudando, sobremaneira depois que passaram a fazer a pesquisa nos meios de comunicação. As reflexões realizadas em sala de aula geraram uma nova percepção do tema em questão e serviram para despertar a consciência em torno dele. Nos depoimentos podemos identificar que se fala do tema como uma constatação, mostram um reconhecimento da existência da discriminação racial. Para alguns, as reflexões afetaram sua própria postura diante da sociedade, embora a realidade dos negros e dos índios ainda seja, para a maior parte deles algo não familiar, porque não estudado e não discutido. Ou seja, surge uma nova maneira de verem os negros e os índios, mas ainda os vêem abstratamente porque para a maioria não existe um nível de convivência, o que não deixa de ser um fator a ser considerado pois se percebe que o debate foi mais frutífero para aqueles que já tinham uma certa convivência com pessoas negras, ou na escola ou em casa, sendo que, para as alunas negras havia uma particularidade bem

especial: elas já viam/sentiam o debate com os olhos de quem vive cotidianamente os problemas do racismo. Um olhar mais interiorizante, mas ao mesmo tempo mais observador da postura das colegas no decorrer dos debates. Para algumas alunas negras, o trabalho foi importante porque ajudou na sua auto-estima e proporcionou uma relação mais franca entre elas e os colegas (não negros) Percebi que esses serviram como um elemento impulsionador, ao gerarem críticas e auto-críticas.

Eu achei muito importante porque o problema do racismo é cultural. Então a gente passa batido porque às vezes a gente nem para pra pensar como que essa discriminação tá aí. Às vezes a gente mesmo, sem perceber, tá discriminado. Então eu acho que isso despertou bem esse lado. Pra você perceber: o que eu estou fazendo? O que eu estou falando? Até no falar que nem a gente procurou no dicionário. Até o dicionário discrimina a questão do negro, do índio. Acho que serviu pra despertar esse lado, pra gente acordar. E começar a pensar, no que a gente fala, como a gente age. Achei muito legal. (Rubia)

Eu achei assim; uma coisa que tocou em mim... achei que muita coisa acrescentou, muita coisa que eu não sabia, eu não procurava saber, não estava ligada a tanta coisa errada com relação aos negros. Aconteceu como no geral: eu fiquei bastante indignada com as coisas que eu fiquei sabendo. Acho que contribuiu muito pra abrir minha visão as discussões em sala. Até então não tinha reparado tanto, perceber tanta coisa. Sem dúvida isso foi muito bom, me ajudou a ver muita coisa. (Daniela)

Eu adorei porque mesmo que eu não tenha tido essas discussões nos anos anteriores de colégio eu sempre me interessei muito por isso porque em casa meu pai é muito consciente dessas coisas. Em casa pelo menos, a gente sempre discutiu em relação à mulher, em relação a negro. Sempre tive diversas discussões de consciência. Então é uma coisa eu acho até particular minha, que eu sempre me interessei por essas coisas. Eu fiquei bem empolgada. Então eu achei muito legal, muito importante você ter colocado em discussão isso... eu achei assim, que na nossa classe tem muito preconceito. A gente, sem querer, nas discussões, vai ouvindo umas coisas preconceituosas. Isso mostra o que você queria mostrar. Que é tão grande, é tão camuflado o preconceito que existe em relação ao negro, à mulher que a gente às vezes não percebe o quanto é grande. Achei muito bom você ter feito essa discussão porque a gente vai lidar com tudo isso. Tem gente que não tem noção, não tinha consciência. Depois que você falou dessas coisas que passam na nossa frente e a gente não ver... hoje em dia tudo, qualquer coisa que fala já olha e fala: Mas olha! Que preconceito! Até em casa que minha mãe e minha avó falam, na televisão a gente vê que são frases, coisas assim que são uma coisa natural, a pessoa nem percebe o quanto está sendo preconceituosa é a televisão principalmente, coloca essas coisas de forma tão sutil que a gente acaba incorporando isso e não percebe o que é. E o pior quando é consciente. Mas eu achei que a gente precisava saber disso. Não dá pra

falar que alguém aqui é racista mesmo vai deixar de ser, por exemplo. Mas como educadora acho que tem que tentar ver de outra forma.. (Iracema)

Eu acho assim. Essas questões acabam sendo básicas porque você a partir do momento que está na educação você tem esse relacionamento com outras pessoas e queira ou não, o racismo ainda é muito presente na escola. E eu tenho muito medo disso. Eu tenho pânico na hora que eu percebo. Gente! Essas crianças negras não têm identidade nenhuma. Estão falando de um mundo pra elas que não é muito delas e elas têm que se identificar, têm que se posicionar. Então eu fiquei muito contente em saber que você está fazendo esse trabalho. Nossa! É o caminho, porque não tem como fugir dessa discussão. Acho que foi legal, inclusive com relação ao que a sala pensa de mim. Porque de repente facilitou esse entrosamento. Eu achei que não seria do mesmo jeito que eu estava pensando como é que seria esse relacionamento se não tivesse sido abordado. Acho que deve ter facilitado porque o pessoal começou a ter um pouco mais de tato porque a gente fez o trabalho nessas questões. Mas, a questão do negro acho que foi pouco. Mas, pra falar disso a gente vai ter um certo cuidado: “aquela ali, ela vai falar, ela vai chiar, ela não vai gostar”. Então eu achei que foi bom, achei que a discussão foi muito boa.. (Jacqueline)

Quanto à realização do trabalho de pesquisa, produziu nos alunos vários efeitos e significados; confirmaram o debate em sala de aula e foram além. Na pesquisa passaram à condição de sujeitos que observam, analisam, comparam, percebem o que não percebiam a respeito do problema, mesmo que tenha sido falado por outras pessoas na sala de aula. Foi a partir da pesquisa que muitos descobriram a importância de estudar, debater esse tema, visando a um processo de formação mais concreto como também mudanças no contexto escolar, nas inter-relações, e nas próprias atitudes. Enfim, a pesquisa proporcionou uma visão mais concreta do problema racial e os/as fez enxergar coisas que antes não enxergavam.

Bom, nós ficamos com a parte da televisão e eu nunca tinha reparado como eles mostram o negro. É meio difícil. Mas, quando mostram, sempre procuram um mulato, uns traços mais delicados... ao mesmo tempo eles tentam não fazer a discriminação. É uma discriminação disfarçada, mascarada, que nem nas revistas, por exemplo. Eu nem sabia que tinha aquela revista falando em raça, nem sabia e depois que nem a gente tava comentando na classe, a capa é sempre uma mulata. A própria revista que é dos negros está discriminando. Por que não colocar um negro que você fala puro, que não tenha essa mistura? Isso me chocou. Nunca tinha reparado isso. Que nem nas propagandas, é muito difícil, sempre aparece um loirinho de olho azul. A discriminação

tá aí e a gente nem percebe... e também porque a gente não quer ver. Porque não é a gente que está passando por isso, são os outros, então são eles, a gente não quer nem saber. É nisso que a gente tem que parar pra pensar e ver, que antes de tudo eles são humanos e a gente tem que respeitar. (Aline)

Olha, o que mais me chamou a atenção foi reconhecer na realidade aonde que esse preconceito existe, aonde a discriminação existe. Isso foi muito legal. A gente fez um olhar sobre os meios de comunicação, mas é óbvio que à medida que a gente olhou isso nos meios de comunicação pra mim, pelo menos, eu comecei a enxergar dentro do próprio comportamento social, como é que essas coisas acabam acontecendo. E de lá pra cá, não parei de observar, eu continuo bastante atento a isso e pelo fato de eu ter morado em muitos lugares no Brasil, eu vejo que existem abordagens diferentes em cada região, nação. Há preconceito ou a inclusão e exclusão por questões raciais, vamos dizer assim, por conta da cor. Mas é uma coisa muito séria, acho muito sério. (Marcelo)

Olha, pra mim foi muito importante, porque às vezes você para assim pra pensar, daí eu fico lembrando de coisas que eu vivi em sala de aula que eu poderia ter dito diferente. Porque depois desse trabalho ampliou mais a minha visão, antes eu me considerava assim totalmente bitolada, só num caminho, mas ampliou bem mais coisas assim que eu trabalhei em sala de aula, o jeito que eu expliquei. Se eu tivesse a visão que eu tive depois desse trabalho, talvez eu teria dado uma aula melhor. Muitas vezes eu trabalhei a questão do negro com as crianças, em Estudos Sociais. Hoje em dia eu faria melhor, com a visão que eu tive, do trabalho que eu fiz. Porque eu valorizo muito a prática do professor. Acho que o professor tem que estar sempre inovando, tem que saber reconhecer os erros. Nossa! Depois que eu fiz o trabalho... eu lembro de uma vez numa aula que eu dei, né, falando de trabalho. Aí eu conversei com as crianças porque que tem gente que tem um tipo de trabalho, outros tem outro tipo, né? E muitas crianças chegaram até a levantar essa questão, por que era negro, por que era pobre? E eu na hora não me dei conta sabe, eu não soube puxar pra esse lado. Eu fiquei só do lado do trabalho, se é justo ou injusto o salário. Só mais esse lado e não me dei conta de puxar, porque tem a ver com a questão do negro, a questão racial com o trabalho, né. Hoje se eu fosse dar aquela aula, talvez não seria a mesma coisa. Eu teria aproveitado o que os alunos levantaram. E eu me arrependo muito de... talvez teria ficado mais rica a aula. (Cristiane)

Nunca lia um jornal como eu passei a ler depois com outros olhos pra fazer a pesquisa. Vou ler o jornal para isso agora. Eu lia o jornal, via que me interessava, mas nunca olhei pra essa ótica de tentar descobrir o racismo, como é tratado o negro, a questão do negro, nesse sentido, sendo uma visão mais crítica. Porque eu nunca tinha me dado conta, nem interesse por isso. Foi só quando a Rosa pediu pra fazer a pesquisa... porque eu nunca fui investigar pra fazer. Eu acho que por causa disto, mas não que eu desconsiderasse que existia o racismo, que o negro fosse

discriminado, mas que não tinha interesse em vê, mas eu sabia que existia. Não estava interessado em ver, detectar. (Eduardo)

Um dos objetivos do nosso trabalho era identificar o papel educativo que os meios de comunicação social desempenham na sociedade e, obviamente, também na escola, já que as pessoas que a constituem estão inseridas no contexto da sociedade; não estando, portanto, deslocadas do mundo. A pesquisa possibilitou-lhes não só a compreensão das relações interétnicas no Brasil de um novo modo, mas também uma nova postura diante dos meios de comunicação. Ou seja, ao olhá-los com um olhar informado, puderam apreendê-los de forma crítica, diferentemente do senso comum, prestando atenção em aspectos para os quais não davam muita importância e identificando a dimensão ideológica desses veículos e como eles contribuem no processo educativo da sociedade.

Eu vejo assim, que infelizmente a mídia, ela direciona, ela canaliza para onde interessa para a classe dominante as informações. No caso específico do negro, do índio, até da mulher, a gente vê assim, coisas mínimas que é aquela mensagem passada ali, de forma que nem fossem gotinhas homeopáticas. Aquilo é passado pra gente o dia inteiro e hoje a criança fica muito na televisão. As mães trabalham, então a “babá eletrônica” funciona bastante. Então a gente percebe o quê? Que essa criança em contato com a televisão o dia inteiro, ela chega pra sala de aula com muita coisa desconhecida. Agora aí acho que é muito interessante a forma como que a pessoa trabalha, então no caso específico do negro. O que a mídia tem colocado, o que ela tem passado com relação ao negro. Essa diferença tem. (Cássia)

Consegui perceber as relações desse tipo assim como que os meios de comunicação influenciam na educação principalmente quando trabalha o lado cultural. O negro aparece muito lá do lado cultural, quando aparece elementos africanos, música afro, jamaicana. Na cultura e depois, em outros lados o negro já compartilha no cinema, na tevê, sempre como uma figura de escravo, figura de trabalhador, do malandro. Como isso reflete para as crianças? Às vezes, no livro didático sempre aparece o negro como empregado. É bem refletido isso daí. Como que é a imagem do negro, porque ele tá sempre oprimido. Então eu via a imagem do negro por aí. Tem os lados que o negro é ressaltado, que na sociedade é muito forte, você sempre o associa com atleta. Vai ver aqueles corredores, os jogadores de futebol que a maioria são negros que se destacam e depois vai em outro campo que a figura do negro é quase opaca. Na política não se vê quase negro. A presença do negro na política é muito baixa e a discriminação contra ele talvez é mais forte... Então acho que isso reflete no social, no educacional, que vai pra escola também, porque é comentado em casa: “Ah! Meu pai

falou que ele é negro, não vai fazer coisa boa, ah!, é negro, não vai fazer". Então isso cai no campo escolar numa facilidade... (Eduardo)

Bem. Ai é que foi. Quando eu escrevi aquele artigo foi justamente por causa disso. Quer dizer, de repente eu me dei conta que os meios de comunicação eles só fazem enfatizar e reforçar essa visão. Eles jamais mostram o negro do outro lado, do ser humano, daquele que pode, daquele que é revolucionário, daquele que é transformador, daquele que é capaz de gerar outras situações de realidades. Não mostra isso. Ai, aproveita a história: não! Mas nós só estamos mostrando a história. Não estão mostrando a história. Eles continuam mantendo uma situação absurda, sem questionar. (Marcelo)

A gente tem a população brasileira não é só branco, pra tá separando. É muito até misto o povo brasileiro. É uma mistura, o povo brasileiro. E muita gente, eu sei que tem raízes negras. Embora eu tenha aparência de branco, mas tenho raízes de negro. Mas o pessoal não valoriza na tevê. O que que eles mostram, acho até pelo tipo de classe, de sistema que a gente tem, a gente vive, né. Eles querem mostrar que aquele que tem o carro bonito, que tem a beleza, que para eles é o símbolo de beleza é o branco. Eu acho que a escola reflete muita coisa pra sociedade. A escola pega muita coisa da sociedade. Não pega muitas vezes o que é real né, porque não vê a nossa história como é passada como que é ensinada, por exemplo, a abolição dos escravos na escola. Não está valorizando a cultura do povo africano. O negro na escola sofre muita discriminação. Eu sei que eu já peguei turma assim e sempre tem aquela discriminação na sala... é muito pouca criança que sente orgulho de ser negra. Daí elas vão e assistem tevê e o que passa: a menina branca é mais inteligente, a menina branca é mais bonita, então só valoriza a cultura do branco, só o branco e o próprio negro acaba desvalorizando, discriminando o negro. (Cristiane)

Que significados e mudanças ocorreram na sua formação pessoal e profissional com os debates e com a pesquisa? Suas falas apontam que alguns não tinham idéia da profundidade da problemática racista no Brasil. Então, o trabalho foi um despertar, um acordar para a realidade, pois nunca tinham parado para pensar sobre esse assunto. De uma maneira geral, eles não tiveram oportunidade de refletir sobre esse tema na escola nos níveis médio e fundamental. Então o seu modo de pensar se assemelhava ao de uma pessoa na sociedade que não tenha acesso a informações mais críticas sobre o tema as quais contribuam para se desnaturalizar o etnocentrismo e o racismo, para se conhecer e se valorizar a pluralidade étnico-cultural brasileira. Com o trabalho, puderam enxergar os fatos a partir de outros referenciais, o que lhes permitiu conhecer o outro lado da realidade de um mundo que a escola não aborda ou o faz de maneira superficial e equivocada, que a sociedade silencia como se fosse algo

inexistente. Duas alunas que já tinham alguma referência sobre esse tema e até já o explorava com seus alunos. Segundo elas, o debate e a pesquisa ampliaram a sua visão, contribuíram com o seu processo de formação e com a fundamentação teórica da sua prática, melhorando o seu modo de desenvolver o trabalho. Ao mesmo tempo, as reflexões geraram um processo de interiorização, levando-as a olhar para dentro de si mesmas, a ter atitudes não racistas e desejar se contrapor ao racismo.

Significou que vi o quanto eu preciso estudar mais esse tema pra saber como lido com isso em sala de aula. Acho que não estou preparada ainda pra isso. Acho que foi que nem a professora da 3ª série falou que primeiro tem que olhar para os próprios preconceitos pra depois falar dos que existem na sala. É o que eu preciso realmente: estudar muito. Pra você ver que eu ainda não sei como atuar, sabe, sem discriminar. Não sei se eu olhar uma pessoa na rua, se eu não vou estar julgando o que ela vai fazer, o que que ela é, o que ela deixa de ser, sabe? Mas é legal. Pelo menos você está refletindo sobre, entendeu? Acho que é uma coisa que antes eu não estaria ... então pra mim significou essa mudança de olhar, de não olhar como uma coisa distante, agora olhar como uma coisa que eu tenho que mudar. Eu estou bem interessada nessa área de olhar as pessoas tão diferentes quanto a deficiência. Não sei ainda bem a área que eu vou seguir. Mas está servindo pra abrir a cabeça, tentar não olhar as diferenças como uma coisa tão estranha. (Cecília)

Eu comecei a perceber muito mais coisas que antes eu não percebia. Hoje tudo que eu vejo já falo: gente! Olha o que você está dizendo. Sabe, frases pequeninhinhas, coisinhas que a gente passa, principalmente nas apresentações que têm na tevê. Será que vai ser sempre assim? Então eu acho legal porque você colocou isso pra gente tentar se conscientizar e passar isso para os outros. No caso, a gente trabalhando com educação, tentar pensar isso, mostrar para as pessoas: olha, existe racismo, porque tem gente que coloca que não tem racismo no Brasil. Então eu achei que para mim foi muito importante. Eu espero que os outros professores continuem colocando esses debates, essas discussões porque essa é a nossa realidade, a gente tá inserido nisso. Então eu acho que se a gente não tiver consciência do que está acontecendo vai continuar passando a mesma coisa para as outras pessoas. Então eu acho assim; eu pelo menos, particularmente, eu quero tentar, não sei se é sonho. Mas eu quero conseguir fazer nem que seja um grupo pequeno de pessoas para pensarem diferente porque eu não quero continuar a manter essa sociedade do jeito que é. Então para mim, eu espero que sempre continue os professores falando, que essa coisa do não diretivismo eu sou contra porque eu acho que tem que falar, tem que colocar em discussão. Porque eu quero ter uma base forte para tentar passar para as pessoas essas coisas, por exemplo, que eu aprendi com você. Eu abri tanto a mente em relação a essa coisa do preconceito que tudo que passa eu falo: nossa! Olha! E as pessoas não percebem. Frases assim que eu olho, falo: gente! Então assim, pra mim, o que eu mais gosto é essa parte de tá mostrando

mesmo o que é a realidade. Só assim a gente vai tentar mudar alguma coisa. Não que mude a sociedade. Eu sei que não é a escola que vai mudar, que são outras coisas que vão mudar, mas acho assim, que a nossa parte a gente tem que fazer e pra fazer essa parte tem que ter essas coisas, tem que ter essa reflexão. Então eu acho que me ajudou a crescer mais ainda.. (Iracema)

Como eu estou fazendo pedagogia, por enquanto ainda não pude fazer nada pra melhorar, ajudar nesse sentido. Mas, a respeito de conhecimento eu acho que levo um lado mais crítico pra quando tiver na escola, pra tentar mudar alguma coisa. É como eu já falei, cada vez a gente para pra pensar e... me via assim, pela minha vida assim, de como eu consegui entrar na Unicamp, o esforço que tive que fazer, da minha família também, deu pra ver bastante, pra gente parar pra pensar e ver... a maneira de olhar, mudou bastante até a minha auto-estima. (Elisabete)

Olha, eu diria que mudou qualitativamente a forma como eu me relaciono com isso hoje. De que maneira? Me despertou pra uma questão que eu achava que não era tão forte, existia um preconceito, mas esse preconceito não interferiria tanto na vida das pessoas que têm a cor negra. E hoje eu penso um pouco diferente em relação a isso. Inclusive tem uma novela que está passando agora, que é Terra Nostra que fala do momento em que os negros foram libertos e eles foram embora das fazendas. Então eles ganharam a liberdade e perderam o emprego inclusive e foram excluídos completamente da sociedade, sumiram. Então o que eles fizeram: trouxeram os italianos que eram brancos pra ocupar o lugar deles e os italianos ganhavam salário, mas não se pensou na possibilidade de se pagar salário aos negros. Então eles simplesmente foram jogados de lado, não foi dado terra para eles que poderia ter sido dado naquela altura, que terra na época tinha muito e sobrando no Brasil. Mais do que hoje, era muito mais fácil de se fazer uma distribuição de terra. Nos Estados Unidos foi feito, eles puderam ocupar terras. Aqui não, aqui eles foram completamente excluídos mesmo. Então comecei a pensar nisso de uma maneira até mais ampla, mais histórica, mais realmente como é que é que eles têm sido tratados, como eles podem ou não se inserir culturalmente, se inserir socialmente. Eu li uma vez um projeto de lei que estava tentando passar no congresso que garantisse uma representação mínima de negros, por exemplo, que pelo menos 10% dos eleitos fossem negros ou que ocupassem cargos públicos etc. Coisas assim. Eu acho que na época tinha um negro que ele se pronunciou contra, ele dizia que isso discrimina mais ainda. Eu fiquei pensando que não, hoje eu penso diferente. Acho que deveria ter mesmo pelo menos por trinta anos, deveria ter. Depois você pode dizer que pode ser meritório, mas antes disso você não corrige uma distorção histórica que aconteceu. Porque tem um buraco, quer dizer, como você vai tapar esse buraco? Você tem que tapar com medidas que são paliativas. Pra sempre talvez não, mas por trinta anos. O mínimo você não corrige, porque você tem que formar gerações. Se você começar corrigir isso agora, daqui a trinta anos você vai ter profissionais ocupando espaços adequados na sociedade de uma maneira em condições de igualdade, mas antes disso não forma a geração não. (Marcelo)

Iniciei esse capítulo com a fala do aluno Marcelo que caminhou conosco durante nossos trabalhos, de um extremo a outro. Ele não enxergava a existência do preconceito e discriminação raciais, até mesmo por não se considerar racista e relacionar-se normalmente com pessoas negras, sem discriminá-las. Todavia ele passou para um outro momento, depois de um semestre refletindo sobre esse tema e, fundamentalmente, depois de dedicar três meses à pesquisa nos meios de comunicação, que o fez ver, por si mesmo, o que não via antes. Isso o levou a um posicionamento radicalmente crítico com relação ao modo como esses veículos e a sociedade em sua totalidade tratam o povo negro. Esse seu novo olhar mostrou-se através de um outro discurso, contrário ao anterior, em que deixa evidente sua indignação diante da realidade do negro no Brasil. Tomando-se o caso desse aluno como exemplo, note-se que passa a predominar no discurso das alunas e alunos uma contraposição a essa realidade e apesar do negro e do índio ainda serem percebidos como os “outros”, há uma perspectiva de aceitação e de respeito. Não negam que são diferentes, mas não se referem a isso como um pretexto para discriminá-los. Esse discurso é o objeto central nesse capítulo, por isso o encerro com a fala da Jackeline, que, como aluna negra, teve um papel nitidamente distinto nesse trabalho que me propus a realizar e que me trouxe tanta satisfação. Mesmo que a mudança de olhar e de atitudes seja real apenas em alguns alunos, já valeu a pena porque o intuito do trabalho não foi fazer grandes transformações, ou alcançar resultados mais efetivos, porque eu, como educadora, preocupada com essas reflexões, tenho clareza de que para isso necessita-se de uma continuidade no âmbito da instituição, ou ao menos da iniciativa de alguns professores. O objetivo era provocar discussões, polemizar, inserir concepções que se opõem ao senso comum. Penso que, na medida do possível, os processos de mudanças ocorreram e ainda estão ocorrendo, embora não de uma maneira uniforme, posto que uns são mais comprometidos do que outros. A fala da Jackeline expressa muito do que eu já havia percebido:

Acho que para a classe foi muito interessante porque o pessoal se tocou que precisa falar de uma cultura que não é só a da classe dominante, mas tem outra que é a nossa, tem as minorias. Então eu acho que nesse sentido ficou uma coisa boa. Mas não posso dizer que tenha influenciado diretamente. Não tenho noção do que seria sem o trabalho, não dá pra ter muita noção. O que eu percebo é que o pessoal acaba meio respeitando agora. Eu acho que as meninas têm cuidado agora, cuidado

maior na hora de estar observando. Acho que o olhar da classe mudou. Vai observar as relações, sim. Vai observar, mas também com essa ótica: olha, existe racismo e eu estou enxergando isso aqui. Porque talvez antes de mostrar o trabalho se pensasse: não, não existe racismo não. Eu senti muito isso na sala; há, não existe. Ah! O racismo é uma coisa que vem dos próprios negros. E aí você começa a investigar e ver que não é nada disso. Eu acho assim: porque elas não passaram, não sabem o que é isso. Então, assim, pra estar iniciando, isso foi o básico, tem que ter essa discussão e espero que não se perca isso na prática, no dia a dia. Porque é difícil você estar no dia a dia e assim, você sabe que existe, você já lida de uma maneira diferente, mas outra pessoa fala: "Ah não! É impressão sua, não é nada disso". Você sabe que é; ela não enxerga com os mesmos olhos que você. Então eu acho que pra classe isso foi ótimo. Para mim foi significativo, porque eu sei que é um processo mesmo, não vai parar, vai existir, vão questionar assim, então isso deu pra fechar. Eu acho que foi muito bom saber que há pessoas que estão preocupadas com isso. Preocupadas em colocar lenha na fogueira.. Vão parar e pensar nessa questão. Vão pensar nisso porque a gente está numa situação muito: ah! Isso não há, não vamos pensar não, faça de conta que isso não existe, feche os olhos para isso. E de repente não, você vai pra escola e você vai observar isso, você vai pra mídia e vai observar isso. (Jackeline)

Posso concluir que os trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula acerca da relação entre etnia e educação, através de leituras de textos, discussão de conceitos, de pesquisa de campo e análise crítica da mesma, provocaram inquietações e mudanças que se deram em níveis conceituais como também práticos. As resistências ao tema e a desimportância dada a ele foram pouco a pouco sendo substituídas pela percepção da necessidade desse estudo, mas não um estudo isolado, e sim contínuo, no espaço da universidade. A ausência de estudos, causadora de silenciamentos que é produtora nos alunos de uma visão equivocada ou errônea dos problemas raciais em nossa sociedade, alterou-se com nossas reflexões. Esses possibilitaram uma visão crítica sobre o que geralmente é assimilado através das relações sociais e dos espaços educativos como escola, meios de comunicação social, família e religião, os quais repassam noções estereotipadas e negativas dos grupos que são política e economicamente excluídos na sociedade. Dessa forma, posso afirmar que o trabalho realizado foi desafiador porque esteve atento aos aspectos subjetivos que permeiam as relações interétnicas no Brasil como também deu conta das discussões mais amplas em torno do contexto social e educacional brasileiro, levando em consideração, assim, tanto as particularidades quanto a totalidade do contexto que envolvem essas relações.

Capítulo VIII

O Racismo em Debate nas Salas de Aula dos Cursos de Pedagogia do Ceará

I. Relatos das alunas da Universidade Federal do Ceará

A pesquisa sobre a minha experiência pedagógica na Universidade Federal do Ceará, pretendia entrevistar minhas ex-alunas e ex-alunos de algumas disciplinas que havia lecionado entre 1995 e 1996. Consegui conversar apenas com duas ex-alunas que mostraram posicionamentos bastante díspares quanto ao tema da pesquisa. Por isso optei por fazer um contraponto entre as duas entrevistas. Por seu caráter singular, transcrevendo-as na íntegra.

A primeira conversa aconteceu em maio de 2000 com a Maria Damasceno (Sabina), ex-aluna de uma disciplina denominada Metodologia de Paulo Freire, lecionada numa turma de 1996, turno da noite. Essa conversa me surpreendeu muito pela importância dada por ela à disciplina. No decorrer do diálogo percebe-se o que lhe significou ter cursado a mesma.

R – Eu queria retomar com você a experiência vivida durante a disciplina Metodologia de Paulo Freire. Nessa disciplina, nós combinamos que o trabalho final seria feito de acordo com o anseio ou o interesse de cada um, fosse individualmente, ou em grupo. Lembro-me de que você fez o seu trabalho em dupla e que o tema escolhido foi “o racismo”. Gostaria de que você falasse sobre o que desencadeou a escolha de desenvolver esse tema naquele momento.

Na verdade, desde quando eu entrei na faculdade, eu sentia aquela vontade de trabalhar esse tema, de fazer meus trabalhos em cima desse tema, mas eu nunca senti abertura, não tinha abertura. Eu tinha um certo medo, inclusive. De falar e não ser apoiada, eu me restringia. Mas, eu senti na sua disciplina, eu me senti à vontade pra falar sobre isso, é uma coisa que eu gostaria de comentar, de falar, mas eu nunca tinha tido oportunidade de falar dentro da faculdade, discutir esses assuntos. Eu me senti livre, me senti à vontade pra dizer o que eu sentia em relação a esse

assunto. Inclusive foi o primeiro trabalho que eu fiz dentro da faculdade sobre esse assunto. (Sabina)

R – A partir daí, por outros motivos, em outros espaços, você conseguiu escrever?

Escrevi. Escrevi inclusive o projeto que eu fiz, projeto de mestrado que é sobre esse tema. Eu escrevi uns textos sobre racismo, a situação do negro no Brasil, falando sobre as comunidades lá da minha família. Eu só escrevi isso. Já li bastante algumas coisas, mas escrever mesmo, eu não tenho assunto... (Sabina)

R – Como foi para você a experiência de ter escrito esse primeiro trabalho? O que isso significou para você?

Significou muito, porque então naquela disciplina, eu nunca nem tinha pensado assim. Eu achava que eu ia terminar a faculdade e pronto. Mas, foi naquela disciplina, inclusive que eu até coloquei nesse trabalho que eu escrevi depois, num texto pequeno que você foi a professora que me deu esse empurrão. Pra eu começar a pensar que eu tinha que continuar estudando, que tinha que continuar crescendo, e foi a partir daquela disciplina que eu fiz com você que eu comecei a pensar nisso... começou ali o meu interesse pra discutir esse assunto. (Sabina)

R – Como isso afetou você como pessoa e como profissional?

As pessoas omitiam, procuravam não falar, a maioria das pessoas fazem isso, procuram não falar de negro, não falar de determinadas coisas porque tão na minha presença, isso passava, eu achava comum. Mas depois eu comecei a entender que eu vejo que as pessoas não falam porque acham que vão ferir a gente, mas eu gosto. É tanto que passei a discutir isso às vezes as pessoas não percebem que fazem as coisas, eu já aponto, começo a mostrar. Teve uma consequência, eu melhorei muito, a minha auto-estima, com certeza, até mesmo a forma de eu me colocar diante das pessoas, nas discussões, eu estou colocando hoje, quando eu me encontro nos grupos, assistindo as aulas, nos cursos que eu tenho feito, eu sempre me coloco, fico colocando sempre essa questão, apesar de ser uma polêmica. Mas eu já me sinto à vontade pra colocar, que eu não fazia antes. Então, eu acho que isso é importante. E como profissional também é importante, porque eu começo a perceber esse ano, está sendo o meu primeiro ano que eu estou na escola... eu já começo a observar, eu não estou fazendo trabalho nenhum, mas eu tenho tentado observar alguma coisa, o que eu enxergo, o que acontece? Não com tanta profundidade, mas eu já tenho observado algumas coisas, procurando observar. Então eu acho que é importante. (Sabina)

R – E antes, em algum outro momento, você tinha tido na escola oportunidades de refletir sobre esse assunto?

Não, na minha vida escolar, nunca tinha tido essa oportunidade. A primeira oportunidade, a primeira experiência que eu tive foi na sua disciplina. Até então, nesse último semestre, a faculdade inteira nunca rolou esse assunto, nunca tive nem abertura pra falar sobre isso. Pode ter sido também, não que ninguém quis que eu falasse sobre isso, mas eu não tenha tido aquela auto-estima pra falar sobre isso. (Sabina)

R – E por que você acha que isso acontece?

Olha, na minha concepção, isso acontece é por uma questão mesmo de ignorância, as pessoas ignoram esse tipo de coisa, não têm conhecimento sobre o assunto. Além de não terem conhecimento, ainda são preconceituosas também, ou é o contrário, além de serem preconceituosas, não têm conhecimento do assunto. Aí vão levando, acham que não é importante, até porque, como ter o discurso aqui que o negro no Ceará, não existe negro no Ceará, ou que é muito pouco, quando na verdade a gente olha dentro da universidade são pouquíssimos os negros que você vê lá. Então pra muita gente, não existe negro. Eles olham para aquela realidade que tem na universidade, é um, dois negros. Então não é importante, para as pessoas não é importante discutir um assunto que não atinge a maioria. Eu imagino assim. Parece que pesa isso também, porque as pessoas acham que não existe racismo, é besteira falar sobre isso, inclusive pessoas já falaram isso para mim: “Sabina, você fica discutindo isso, não tem nada a ver não. Nós somos todos iguais, então por quê você está discutindo isso?”. Dá a impressão que você está querendo se separar de todo mundo; não, mas não é assim, não é a questão de querer se separar. Sei que somos iguais, sei que temos os mesmos direitos, somos iguais não. Nós temos os mesmos direitos, mas iguais nós não somos, não somos. É o que eu procuro sempre colocar, nós somos diferentes. E essas diferenças elas têm apenas que serem respeitadas. Eu percebo isso nas pessoas... essa ausência é uma questão de falta de conhecimento mesmo sobre o assunto, as pessoas não estão preocupadas com isso. (Sabina)

R – Eu gostaria de que você retomasse o seu olhar, as suas concepções sobre o que é ser negro, sobre a negritude, e sobre as relações raciais. Como que era antes? Se você viu alguma ruptura, alguma mudança, do momento em que você não abordava, não discutia, para esse outro momento em que você passou a refletir mais? Você saberia avaliar se houve alguma mudança em relação a como era e antes e como foi depois que você começou a sentir essa abertura para estar falando, tecendo esses comentários?

Eu percebo assim, eu sempre tive uma visão, não mudou muito a forma como eu penso hoje. Eu já pensava antes. Vamos dizer; não sei se o espaço pra falar, não tinha um incentivo, eu ficava calada, mas eu já enxergava como eu enxergo hoje. Muitas coisas, nem tudo, porque quando você lê, você se aprofunda, logo você abre mais os seus horizontes. Mas eu já via a questão do racismo, do preconceito, eu já sentia isso antes e já via como eu vejo hoje o mundo. Só que eu procurava não comentar, não comentava sobre isso. Tanto que por exemplo, o fato das pessoas me chamarem de morena, eu nunca gostei. Nunca, nunca... aí morenhinha!!! Eu nunca gostei, sempre me fere quando alguém me chama de morena e sempre preferi que as pessoas dissessem que sou negra. Eu morava com um pessoal, tinha as crianças, eu comecei a acostumar o menino a dizer que eu era negra e a mãe dele dizendo: Oh! A Sasá é morenhinha! Eu dizia: não, sou negra. Aí quando eu digo que não tem espaço é nesse sentido. Que ela dizia: Olhe! Não acostuma o menino te chamar de negra não porque isso é muito feio. Aí, quer dizer; o filho não era negro, ele tinha que respeitar. Eram determinadas coisas que por mim eu faria, eu falava, mas eu não tinha espaço, eu vivi num meio muito fechado. Eu só senti que depois, depois daquele momento eu me senti mais à vontade pra falar, eu encontrei pessoas pra falarem comigo, antes eu não tinha quem conversasse comigo sobre isso, e depois eu comecei a enxergar, mas é óbvio, aí quando você escuta, você dialoga, até percebe mais coisas. Mas a visão que eu sempre tive, o racismo que a gente tem que combater, tem que reagir, eu sempre tive antes também. (Sabina)

R – Então, poderíamos dizer que o fechamento que você vivenciou estava relacionado a uma visão negativa sobre o negro? Esse momento de abertura poderíamos dizer que está relacionado a uma visão positiva sobre o negro? Podemos então falar porque é interessante, porque é necessário, porque o negro tem valor, uma série de representações positivas e essa visão negativa levava a um fechamento, a não falar...?

Isso! Essa visão negativa levava a esse fechamento. Tanto que eu não me sentia estimulada pra falar. Sempre que você vai falar tem alguém, a pessoa que lhe escuta não quer ouvir isso. Então você tem uma coisa negativa, de qualquer forma, por mais que você queira, mas você não tem aquela pessoa que lhe escuta, que apoia o que você quer dizer. Ou como você diz mesmo: a mudança foi essa: de uma coisa negativa para uma coisa positiva.. (Sabina)

R – Como pesas, avalias esse estímulo numa direção positiva? Ele te levou para onde? Impulsionou-te impulsionou a quê? O que te trouxe de novo?

Esse estímulo me impulsionou a uma coisa que até então eu comecei a pensar: a minha vida, eu comecei a voltar e pensar nas coisas que aconteceram na minha vida, na minha família, tanto que me levou a questionar a própria situação da minha família, lá dessa comunidade de

onde é a minha família, certas coisas que... essa história de as pessoas terem vergonha de ser negras, o pessoal da minha família é assim. Tem gente assim, não quer ser negro, valorizam muito mais o branco do que ele mesmo. Eu comecei a questionar isso e foi a partir desse questionamento que eu senti a necessidade de fazer uma pesquisa. Uma pesquisa nessa comunidade, pra tentar descobrir alguma coisa, principalmente a origem, na minha família, as questões educacionais, como é que acontecem lá. Por que as pessoas não se identificam? As pessoas da minha própria família, isso me deixou assim, sempre me deixou angustiada. Por que isso acontece? São coisas que eu comecei a enxergar. Quer dizer, a minha vida inteira, eu nunca parei pra pensar nessas coisas. Eu via, escutava, eu via as coisas, escutava, mas... eu não tinha uma visão crítica, não sabia como me posicionar diante disso. (Sabina)

Em junho de 2000 conversei com M^a Auxiliadora, outra ex-aluna da UFC da mesma disciplina anteriormente mencionada e de uma outra disciplina – Projeto Especial I, também lecionada no mesmo semestre de 1996. Contudo, ao contrário da conversa com Sabina, essa outra foi bem desconcertante e muito diferente do que eu esperava, tanto para a aluna quanto para mim por ela não lembrar quase nada dos debates realizados. Ficamos, as duas, meio perdidas durante a entrevista. Porém, o que não é dito e por que não é dito é também significativo. Vamos direto ao nosso diálogo para detalhar essa entrevista.

R – Auxiliadora, eu quero conversar sobre as disciplinas Projeto Especial I e Metodologia de Paulo Freire, a respeito do que a gente conseguiu realizar mais especificamente em torno das discussões sobre o negro, o racismo na sociedade brasileira, as relações interétnicas e educação, enfim, eu queria que você falasse desse debate, o que ele significou para você?

Eu lembro muito da disciplina, você trabalhar com o negro um tempo atrás, fica complicado você puxar, eu lembro que gerou uma angústia no grupo... eu não lembro muito dos textos que a gente trabalhou, mas a gente discutia muito, eu lembro que a gente discutia muito, sei lá... até da educação na sociedade ou é da relação da sociedade com a educação. E uma dessas aulas que o professor foi convidado e falou um pouco sobre o trabalho que ele vem fazendo... eu lembro que ele colocava que existiam distorções em torno dessa discussão, mas se você me perguntar que distorções são essas... eu não lembro. Mas assim, eu lembro disso, lembro ele falando lá da história da África, da experiência dele e deixando claro o preconceito mesmo, que existe contra o negro dentro das escolas... eu acho que ele mostrou o resultado da pesquisa, mas eu não consigo lembrar. (Auxiliadora)

R – Eu queria saber como foi que você viu aquela discussão. O que ela sugeriu naquele momento? Que reação proporcionou?

Olha, eu achei que foi legal, a vinda dele, o resultado da pesquisa, reflexões mais aprofundadas, fundamentação teórica. Eu acho que é importante porque era no início do curso, a maioria das pessoas elas vêm pra Faculdade de Educação sem experiência na área de educação e sem oportunidade em outros momentos de discutir essas questões que são problemáticas e que são presentes. E pra mim, eu já vivia a experiência, eu trabalho em movimentos sociais... eu fui trabalhar dentro dos movimentos sociais então assim, a exclusão, o preconceito, isso foi muito presente na minha prática. Vir pra Faculdade de Educação foi exatamente a necessidade que eu senti de fundamentar tudo aquilo que eu ouvia, que às vezes eu tinha consciência, mas não tinha fundamentação pra explicar. E foi por conta disso que eu vim. Então a disciplina trouxe dados que eu desconhecia, eu acho que enriqueceu a minha formação, a partir daquele momento que você ouve, que você vê, que você sabe que existe outra base... (Auxiliadora)

R – Você afirmou que já vivenciava isso na prática anterior. O que essa discussão acrescentou? O que trouxe de novidades?

Eu não sabia, da academia eu não sabia nada. Eu acho que foi isso que começou a me chamar a atenção. Eu acho que foi importante até para minha curiosidade, meu interesse de poder fazer parte da pesquisa. Você naquela disciplina acabou me impulsionando a isso. E deu pra ver que a academia investigava tudo aquilo e eu não sabia... de ver que existem pesquisas que ficou provado o preconceito racial... você lembra dos jornais que você trouxe? O material do movimento negro? Eu não sabia que existia organização em torno dessas questões. ((Auxiliadora)

R – Mesmo você já sendo do movimento popular?

Mesmo porque eu fui desenvolvendo o trabalho dentro da sala de aula, eu via que estava ali, só conseguia ver o que estava ali, porque era na minha prática. Era no cotidiano, era no dia-a-dia.... (Auxiliadora)

R – Nessa discussão em torno da questão étnica teve alguma continuidade para você?

Não. Ela não teve uma continuidade pra mim porque eu fui trabalhar em outra coisa. A gente tá falando da questão do negro, não é do movimento social, não é? Só do negro. Eu não estudei. Foi só com você. Foi naquele momento. Foi no início. E a graduação ela é muito fragmentada, ela é

muito pincelada e são seis meses daqui, seis meses dali e esses seis meses com um monte de questão. Então pra mim não ficou. Foi legal ouvir, eu tomei consciência, mas foi a primeira vez que deu na minha cabeça essa história de pesquisa... mas, não ficou, até porque eu nunca mais discuti isso com ninguém, nem li, nem escrevi. (Auxiliadora)

R – Você falou antes que a academia discute essas questões. Então isso significa que tem uma contradição aí: até que ponto a academia discute essas questões se elas não aparecem? Quando eu estava lá as discussões ocorriam e a partir do momento que eu não estava mais lá não havia mais essa discussão... Estou falando a partir da sua afirmação de que a academia trabalha esse tipo de tema, mas que não teve uma continuidade. Então significa dizer que não é a academia que desenvolve esse tema, mas fica a cargo de cada professor trabalhar ou não trabalhar esse tema?

Eu acho que sim. Eu lhe disse isso quando coloquei que é tudo muito quebrado, eu acho que é muito do interesse do professor. Cada professor discute aquilo que tem interesse... eu acho que a academia é contraditória sim. (Auxiliadora)

Comparando as falas

O que leva duas pessoas a vivenciarem as mesmas experiências em sala de aula e a se colocarem em relação a essas experiências de formas tão distintas? Por que para uma o debate realizado em torno da questão racial foi tão importante a ponto de mudar sua postura, de permitir-se falar sobre o assunto, refletir sobre si mesma e sobre as relações que a cerca, enquanto para outra esse debate parece não ter sido interiorizado, foi apenas um momento do curso que apareceu como uma novidade, como informação sobre algo que desconhecia, mas que não a afetou como pessoa nem como educanda/educadora?

Talvez devêssemos começar observando que na verdade as experiências não são as mesmas porque cada uma das entrevistadas expressam as coisas de acordo com sua história de vida, seu lugar social, sua identidade, seus sentimentos. As experiências, portanto, são distintas. Enquanto a Sabina interiorizou aspectos importantes daquela disciplina, como algo que a afetou diretamente, de modo especial, a Auxiliadora viu o tema como curioso e, mesmo percebendo alguma importância, não se sentiu afetada, atingida, como se aquele debate não tivesse muita ligação com sua

vida. Chama a atenção o fato de que, por participar de movimentos sociais, essas questões não deveriam lhe aparecer como novidade nem como algo distante. Esperávamos que seu olhar fosse mais atento, mais sensível, mais aberto e mais próximo desse tema, mas o que se nota é que existem desconhecimento e um certo desinteresse, que provavelmente tem explicação tanto na falta de priorização desse tema por parte dos movimentos sociais como também na sua origem familiar e indefinição étnica, reflexo de uma sociedade que se caracteriza quase sempre por essa indefinição ou pela assimilação da identidade branca ou mestiça, mas negando as origens negra e indígena.

A fala da Auxiliadora expressa o desinteresse da própria sociedade e, de modo particular, da instituição escolar com relação às questões étnicas no Ceará. Expressa a negação, indiferença ou estranhamento com relação à presença negra nesse estado. Meu aluno (negro) comentou comigo que certa vez, uma de suas colegas do curso de pedagogia falou que logo quando o viu, no início do curso achava-o “mal encarado”. Ele, ao me falar dessa má impressão, disse que achava isso normal diante do modo como o negro é representado no Ceará. Esse mesmo aluno, quando debatíamos sobre os problemas de racismo na sala de aula, costumava sempre expressar suas opiniões, o que gerava muitos incômodos por parte de colegas. Essas chegavam até a mim para dizer que achavam tal aluno muito revoltado por viver rebatendo o racismo. Com isso, o que elas davam a entender? Que o aluno via problemas onde não existiam? Ou que ele estava exagerando nas suas críticas? Ou supunham que a postura natural do negro é calar? O que as fazia se sentirem tão incomodadas com ele? Com as atitudes dele? Será porque ele tocava em pontos que se desejam silenciar? Um outro aluno, de uma outra turma, também em ocasiões de debate, relatava fatos vividos por ele no prédio onde mora e vividos pela sua filha na escola. Enquanto ele falava, todo mundo ria ou dizia que ele estava exagerando ao identificar certas atitudes como racismo, que estava misturando as coisas, fazendo confusão. Tudo isso são formas de escamotear os problemas, de não se comprometer. O negro no Ceará é motivo de insulto ou de humor, talvez reflexo do que se costuma chamar de “espírito moleque” do cearense, que ri do “feio”, do “diferente”, que isola de forma jocosa, que não se vê, que não faz autocrítica. Esse espírito moleque, nem sempre ético, transmite muito dos preconceitos. Por trás

dessa suposta molecagem, há desrespeito em relação ao outro. Para o cearense não é eles quem produz o isolamento, mas é o próprio negro que se isola, ou acham que esse isolamento não existe.

A reação da Auxiliadora expressa também naturalização. Ela não pergunta por que é assim. Por que não há continuidade das reflexões por parte de outros professores como também do curso em si? Por que fica a critério do professor desenvolver os temas que lhe interessam? Por que o debate sobre etnias e educação não acontece nos movimentos sociais nem na universidade? Pela lógica da fala dela, é porque não interessa. E por que não interessa? É normal que seja assim? Ela naturaliza também o papel dos movimentos sociais nesse debate. Não pergunta por que os movimentos não enfocam nada sobre os movimentos negros, por que não conheceu nada dos movimentos negros a partir dessas formas de organização.

Talvez o que demarque o posicionamento da Sabina seja ela se perceber e ser percebida como mulher negra que viveu/vive outras experiências que lhe fazem sentir e enxergar o debate diferentemente da Auxiliadora, falando de forma mais séria, mais refletida, mais profunda e mais desestruturadora. Ser aluna negra produz nela diferenciais que não produz na Auxiliadora. Não que a Auxiliadora seja vista como branca, mas porque ela não se percebe como negra ou mestiça, em parte porque a sociedade também não a identifica como negra, mas provavelmente como “morena”. A Sabina praticamente não havia tido contato com reflexões acerca do negro, do racismo, mas só o espaço que lhe possibilitou abordar o tema provocou nela um movimento de transformação interior pois a partir de então passou a se sentir valorizada, o que afetou positivamente sua auto-estima. Já com a Auxiliadora, que teve oportunidade de participar de mais debates em torno do tema, os resultados foram bem diferentes: não se sentiu acrescida, envolvida, nem incomodada. A discussão poderia ter sido sobre outro tema, que não teria alterado o seu modo de ver e de posicionar. Ou seja, o debate não a levou a uma reflexão interior com relação tanto à sua identidade quanto aos processos sociais de dominação, ainda que seja militante dos movimentos sociais. Isso tem origem em toda a sua formação social como na sua formação escolar, de modo particular, sua formação acadêmica pois é na universidade onde se desenvolvem mais debates, mais pesquisas. Entretanto, o meio acadêmico não tem considerado relevante as

discussões a respeito das relações interétnicas, das identidades culturais, tem revelado bastante desconhecimento a propósito desses temas e não parece muito preocupada com esse fato. Uma nova universidade, que realmente prioriza a temática racial, ainda está por surgir. O que existem são iniciativas isoladas que não atingem o conjunto da universidade.

2. Relatos de alunos da Universidade do Vale do Acaraú

Após cinco anos de realização do trabalho na Universidade Federal do Ceará, voltei a discutir com a mesma linha de abordagem no Curso de Pedagogia em Regime Especial, pela Universidade Vale do Acaraú, mas com características bem diferentes até quanto ao tipo de instituição pois a UFC é pública e federal e esse curso da UVA é particular e voltado para professores leigos, ou seja, que não possuem curso superior. Na UVA o tempo de dedicação à universidade foi mais curto e mais intenso, devido ao próprio caráter do curso, reduzindo a amplitude do debate em torno das questões étnicas. Assim como aconteceu na UFC, onde entrevistei somente duas alunas, na UVA se deu o mesmo, só que dessa vez foi por eu não ter tido disponibilidade de tempo. As duas pessoas foram selecionadas por serem as que mais se destacavam nos debates, e as entrevistas foram feitas seis meses após terem cursado a disciplina de Estágio II. Essas pessoas são Severina Elizabete Almeida dos Santos e João Ferreira da Silva. A seqüência das perguntas foi basicamente a mesma e o que mudou foi o conteúdo das respostas. Perguntei como viram as discussões realizadas em sala de aula sobre racismo, etnias e educação.

Eu achei bastante desnorteadoras. Trouxe um caminho, não para um, mas para todos, que às vezes até para ser comentado esses assuntos as pessoas evitam, se excluem, se omitem. Então, trouxe esclarecimento, mas como também trouxe emancipação, se emancipou realmente aquela pessoa pra saber cultivar, pra cavar realmente com profundidade aquele assunto. Tudo que é relacionado, o que passou durante a disciplina, vê conteúdo, mas eu acho que debater, discutir, entrar em conflito, é você jogar uma questão e você ratificar aquela questão, ou que seja para denegrir, ou seja construtiva. Mas que a pessoa tenha a sua opinião crítica.... (João)

Eu achei assim muito interessante porque nós temos um país em que as pessoas não cobram muito as coisas, tendem a mascarar as coisas. Então

a gente tende a dizer que no Brasil não existe racismo, mas a gente sabe que existe e ele está estampado no nosso dia a dia. Eu sou professora, convivo com alunos de várias etnias, inclusive trabalho na comunidade que a maioria das crianças são de origem indígena e a gente sente a discriminação. Ela está presente. Então eu achei importante essas aulas porque elas trouxeram à tona coisas que são do nosso dia a dia e a gente vai deixando pra trás, sabe, como se pudesse ir guardando, sem encarar de frente. Nós sofremos preconceitos e nós temos que encarar isso e ver de que forma a gente pode vencer esses preconceitos. Porque, de certa forma, às vezes eles chegam a ser cruéis, principalmente quando se trata de criança, porque o adulto ele supera essas coisas com mais facilidade, mas a criança não. E durante a minha caminhada na educação tenho visto muito essa questão do preconceito, não só racial, mas há muitos preconceitos no Brasil com relação às crianças portadoras de necessidade especial, há preconceito muito grande em torno da pobreza em achar que todo pobre é desocupado... agora o racial a gente tende a dizer que no Brasil o preconceito é mais social. Se você tiver dinheiro, ninguém tem preconceito com você, embora você seja preto. Mas eu não vejo a coisa por aí não. Eu vejo que talvez as pessoas não tenham coragem de discriminar a pessoa na frente dela, mas elas fazem isso maliciosamente ou de forma sutil, mas eles existem. (Severina)

Os relatos evidenciam concepções bastante críticas a propósito da temática e nos passam a impressão de já terem os entrevistados alguma opinião sobre o assunto, tendo a disciplina apenas canalizado suas reflexões, afim de se visualizarem melhor as coisas. Quando perguntei sobre o significado desse trabalho promovido em sala de aula para suas vidas, suas respostas são bem esclarecedoras.

Eu me sentia da seguinte forma, apesar de se uma pessoa, como muitos dizem assim: - Não, você deve dizer que você é "mulato", que você é "cor de jambo", que você é um "moreno melado", não, eu acho que o certo mesmo é dizer negro. Eu sou negro, eu acho que é você valorizar o que você é. Eu me senti da seguinte maneira assim: de que é bom saber de que tem algo ou alguém que valoriza o que você é ou o que você deixa de ser. Porque nós hoje em dia, nós somos uma raça mista, nós somos povos de várias raças, como o povo italiano, português e espanhol.. Mas só que nós somos descendentes do negro mesmo. E hoje, como eu sou uma pessoa mesmo, assim de cor, eu nunca pensei que poderia ter tantos pontos enriquecedores, um ponto que fosse desnorteando cada vez mais. Eu realmente tenho que ser bem claro e sincero: eu poderia ter a opinião formal, não ter aquela opinião profunda, eu sabia que realmente tenho conhecimento da realidade, o bom senso, a consciência também. Mas só que você tem um superficial. No que você dizer indo e voltando e saber ouvir. Não é só você chegar e dizer. Eu me senti valorizado e apesar de ser no sentido de peso da minha pessoa, que você realmente arrastar e trazer a minha pele, as características, os traços, o meu rosto, o meu cabelo também mostram. Qualquer pessoa em qualquer canto que eu chego,

qualquer um vai logo dizer: - Não, este é negro! Quem é que não gosta de ser notado? Quem é que não gosta de ser valorizado? Então eu me senti valorizado. (João)

Para mim, tive de me situar assim, várias fases da minha vida, principalmente na minha infância, na minha adolescência, em situações que ocorreram comigo e que quando se é adolescente a gente não tem uma maturidade ainda formada e a gente não sabe o que é, não sabe se defender disso, certo? Então eu me reporteí ao passado e vi que muitas coisas que aconteceram comigo foi por conta da discriminação racial. E só agora que eu venho me dar conta disso, quando a gente começou a debater em sala de aula, eu venho me dar conta disso, de como as pessoas são más, porque isso é maldade. E aí eu me senti que eu cresci, que eu me fortaleci, certo? E até assim uma coisa, é a questão da piada do negro. Às vezes a gente ri. E aí eu passei até a pensar: puxa vida! Muitas vezes eu acho interessante e acho graça. Mas aí eu passei a me policiar com relação a isso. Que na verdade, a gente tem a consciência de que nós não somos uma raça pura, nós somos miscigenados, nós temos misturas de três raças. Aí ficar discriminando... que o negro, o negro tem a raça dele, é negra. Então o negro tem que se orgulhar do que diz. E a gente tem que falar por causa das chacotas, fazer piada com negro. É tanto que é uma forma de ofender sutilmente. Você não quer chegar e dizer pra pessoa, então fica com piadinha, com chacota, não é? Que aí é uma forma de ofender e dizer pra essas pessoas que é uma brincadeira. Na verdade, isso é uma ofensa. Você está no meio das pessoas, que você vê uma pessoa com descendência negra, onde as características físicas apontam mais para o negro, você começa a fazer esse tipo de coisa, já é uma ofensa. Sem essa de : - Ah!, é só uma piada, uma brincadeirinha. Acho que esse tipo de brincadeira não deveria existir. (Severina)

Nas falas do João e da Severina, podemos identificar uma consciência dos problemas raciais que já existia muito antes de passarem por aquelas reflexões durante a disciplina, porém com algumas mudanças de percepção e explicação dos problemas particulares e mais amplos. E ainda algo muito importante, nota-se uma melhora na sua auto-estima que promove uma valorização não só de si mesmas no sentido de se orgulharem da própria identidade, como também uma valorização dos negros em geral. Nas falas a seguir esse aspecto é melhor explicitado, pois retratam essas mudanças.

... Teve ruptura, uma quebra, vamos dizer. Em sala de aula, em relação às minhas colegas. Houve uma quebra de que? De que quando as pessoas às vezes têm um auto-conceito, vamos dizer: bloqueio, ou até mesmo um preconceito de si próprio... Tudo isso pesa, soma, é parcela de soma, não deixa de você analisar que houve alguma mudança. Tanto que às vezes tá em não receber ou então não chegar próximo à pessoa, da maneira de

apertar a mão. Já mostra o aceiteamento, a proximidade. Então eu vejo em sala de aula a forma como elas me aceitam. Não que eu seja uma pessoa preconceituosa com relação ao que sou. Então, o elo de convivência dentro da sala de aula mostra muito até no semblante de você olhar pra pessoa, um olhar fala muita coisa, vale mil palavras. Você vai perceber Aquela comunicação e você vai perceber aquela modificação. Porque veja só. O preconceito racial, realmente é um preconceito mais conceituado na seguinte forma: é um preconceito que é como se lhe retratasse, uma forma de repugnância, de achar que é coisa suja, no sentido assim: que aquela pessoa não tem capacidade de nada. Suja no sentido de achar que ele não presta, ele é uma pessoa que só pensa em coisas que não levam a nada, o pensamento dele não tem valor. Eu acho que quando foi abordada essa situação, esse assunto, o preconceito racial, ele já é uma coisa tão, de alguma forma pejorativa que as pessoas, uns falam realmente com coerência, com realidade, outros já falam para criticar, para zombar, para ser motivo de diálogo só para enfatizar o fato. Que às vezes até uma forma de palavras você percebe que o que as pessoas estão falando é uma forma de dizer: - Tá vendo? Eu estou falando, eu me incomodo. Mas não há dentro da própria pessoa vontade mesmo de falar, de discutir, de mostrar. Que as pessoas se sentem assim. Elas não têm coerência de dizer a realidade, só quer dizer que não é preconceituosa, mas dentro dela ela realmente é. Fala, comenta, discute, mas para os outros, os que possam olhar pra ela, ver que ela não é preconceituosa... é tanto que realmente em sala de aula, eu não tive oportunidade de realmente presenciar mais. De longe a gente pressentia, como eu realmente pressentia. E quando eu via um ponto, uma opinião, um parecer, algumas vezes até comentavam ali, conversinha baixa, uma com a outra. Certo que não era falando mal da minha pessoa, mas às vezes dando uma opinião diferenciada que eu queria falar, achando que o problema não é o que está acontecendo, o problema é ele, o problema é nele, não que o problemas está ali acontecendo. (João)

Eu passei a me policiar mais no sentido de não contribuir com esse tipo de chacota. E como eu trabalho na área de educação eu passei a observar mais os meus alunos... porque inconscientemente a gente discrimina, a gente pensa que não, mas a gente discrimina. Eu acho que é uma coisa que já está na cultura. É, já se naturalizou, já é uma coisa super comum, super normal e não é pra ter. Então eu fico pensando na questão da criança que muitas vezes, sem querer a gente discrimina. É uma coisa que já se naturalizou, que a gente acha normal e na verdade não é. então eu fiz um balanço do ano anterior. Então eu vou ver o que aconteceu no ano passado, porque eu não quero que aconteça mais este ano. Estou me policiando neste sentido de não discriminar. Não é aquela discriminação taxativa, são coisas pequeninhinhas, mas é discriminação. Então eu estou me policiando, eu estou prestando atenção em tudo que eu falo, certo? E tenho conversado muito com minhas colegas a respeito disso. Que elas falam: Ah! Isso é besteira. Isso é uma brincadeira! Mas, você leva na brincadeira e às vezes você magoa uma pessoa. E se tratando de criança, isso às vezes é traumatizante, não tem mais conserto. Você provoca um trauma que é um racismo. Não tem como consertar, não tem volta. E eu estou procurando trabalhar junto aos pais, porque eu percebo também que

na própria família também há discriminação. E eu estou com um caso na minha sala muito sério. Porque tem uma mãe, eu não conheço essa mãe, eu já mandei chamar várias vezes, ela não comparece à escola. Mas eu não sei se é ela ou se é o marido, eu sei que um deve ser negro e o outro branco porque os filhos são dois brancos e dois negros e todos estudam na escola. O meu é o mais novo e ele é bem escurinho, e tem o mais velho e outra menina mais velha que são claros, o cabelo é loirinho e só ele e o irmão são mais escuros. Então, os outros vêm mais arrumadinhos, banhados, a tarefa feita e ele não vem, ele e o outro. Mas, a gente já sentou pra conversar, eu e as outras professoras das outras crianças pra ver o que está acontecendo. Inclusive já conversei com ele, ele já me disse assim: - Ah, tia, eu estava trabalhando, eu não fiz a tarefa porque eu estava trabalhando. Eu estava lavando prato... Eu digo: E todos vocês na sua casa cooperam? Ajudam a mamãe? Ele disse: - Não, é só eu e meu irmão, fulano, que é justamente o irmão que é escurinho também. Eu digo: - mas, por que? Ele disse: - O outro meu irmão e a minha irmã não fazem nada, só eu e o meu irmão. Eu digo: - E se vocês não fizerem? - A mãe mete a peia na gente. Então aí é um caso seríssimo de discriminação, da própria mãe discriminando os filhos. (Severina)

Curiosidades

Interessante que quem passa ou quem está sempre na situação é diferente de quem vê. Porque vamos dizer: Você é uma pessoa que tem os traços diferentes, vamos dizer, não vamos falar um negro, mas sim vamos falar que é um chinês, um japonês e vem para o Brasil. Então aquela pessoa é o centro da atenção. Então, tudo que ela disser ou passar, outros vão prestar atenção, vão às vezes até mesmo ter um preconceito em relação assim: da forma como ele costuma fazer as suas coisas, se vestir, usar os seus objetos e tudo mais. E tá aí a diferença. Ele vai se sentir diferente porque ele é único. E as pessoas vão dizer: - Ah! É ele quem produz o preconceito! Mas, só que são as próprias pessoas que às vezes não vêm porque estão do lado de fora e só quem vê é quem está do lado de dentro, está entendendo? Então, é a situação do Brasil. (João)

Eu gostaria, como educadora, era conseguir realizar um trabalho, voltado nessa direção, mas eu encontro muita dificuldade e as barreiras são muitas porque as pessoas não querem admitir que têm preconceito. Elas acham que o que elas fazem não é preconceito, não admitem. Então, pra gente começar um trabalho coletivo, o primeiro passo seria todo mundo ter essa consciência de que o preconceito existe na nossa sociedade, principalmente no racismo. Então, na escola que eu estou trabalhando, eu estou tentando fazer um trabalho, tentando conscientizar, mas é complicado. Você se sente solitária, você se sente "remando contra a maré" porque aí você vai mexer com família que é outra coisa super complicada, com pessoas que não têm nenhuma formação e aí se torna mais complicado... o importante é a sobrevivência. Pessoas que vivem numa comunidade carente pra elas, o importante é a sobrevivência e o resto é o resto. Então eu estou encontrando dificuldade, estou tentando,

mas tem horas que eu penso em desistir, porque se sente muito solitária.
(Severina)

Os depoimentos do João e da Severina deixam transparecer que as reflexões geradas em sala de aula em torno da temática étnica não lhes surgiram como novidade no tocante ao problema em si, mas como uma oportunidade de se posicionarem diante de si, da própria identidade e diante dos outros (escola, colegas, sociedade) numa perspectiva crítica, permitindo-lhes ver as coisas de forma mais séria e identificar melhor as causas e as conseqüências do racismo, do ponto de vista de quem é vítima dele. Outro aspecto importante: à medida que refletíamos sobre o preconceito racial, houve uma percepção das outras formas de preconceito e o caráter nocivo de toda forma de preconceito. O João se sentiu valorizado com a oportunidade de refletir sobre o negro na nossa sociedade; a Severina rememorou sua infância e adolescência e as experiências de racismo sofridas por ela nessas fases. O João percebeu o olhar de espanto de suas colegas de sala de aula com relação a ele, à sua postura, identificando esse olhar como um estranhamento da sociedade. A Severina, por sua vez, tornou-se mais atenta ao preconceito vivido pelas crianças na escola, sentindo-se responsável para confrontá-lo e tornou-se mais crítica em relação àquelas atitudes que se apresentam sob a máscara de brincadeira, como as piadas, as chacotas. A partir de um olhar crítico, jamais o racismo e qualquer outra forma de discriminação podem ser tidas como brincadeira. Esse tom de brincadeira é uma forma extremamente séria de discriminar e dizer que não se está discriminando.

Tudo isso são mudanças significativas que devem ser correlacionadas. Independentemente de serem pequenas e grandes mudanças, o importante é a sua qualidade, a profundidade, o processo, as conseqüências futuras que não dá para medirmos agora. Penso que só em esses alunos lidarem com tais questões com tanta seriedade já é um grande resultado. O resto é conseqüência disso, ou seja, adquirir um postura mais responsável, mais consciente diante de tais problemas e ter a coragem de se posicionar, de não se omitir ou “lavar as mãos” diante dos problemas dessa natureza. Em outras palavras, uma atitude educadora, re-educadora que pode contribuir para a construção de novos valores, ou se quisermos ir mais longe, de uma contra-cultura.

3. Relatos das alunas da Universidade Regional do Cariri

*Com a professora Rosa
Muitas coisas aprendemos
Foi um ensinamento
Que nunca esqueceremos
Descobrimos que a história
É diferente da que temos*

*Graças a ela contaremos
A história diferente
Dizendo que índio e negro
São humanos e são gente
E que não foram passivos
Como disseram pra gente
(Ana Maria)*

Ensinei na Universidade Regional do Cariri entre 1996 e 1997 e, durante esse período, tive oportunidade de continuar com uma mesma turma nos três primeiros semestres. Essa turma terminou o curso no final de 2000 e, na ocasião, o representante de turma me localizou para me transmitir uma homenagem que alunas e alunos haviam feito para mim, através de uns versos de literatura de cordel. Isso me deixou muito realizada e me empolgou no sentido de decidir entrevistá-los. Assim, no final do mês de abril de 2001, voltamos a nos encontrar com o objetivo de conversar sobre o trabalho desenvolvido nas disciplinas que eles cursaram. Nosso reencontro foi extremamente significativo, revelando o quanto tinha marcado a convivência em sala de aula. Foi um momento de alegria e muita satisfação. A entrevista fora combinada com ex-alunos/as que tivessem mais facilidades para o reencontro, já que vários moram em cidades vizinhas ao Crato. Conseguimos marcar com três pessoas: Romildo Tomaz dos Santos Filho, Ana Maria do Nascimento e Maria Zailma Macedo. Iniciei a entrevista perguntando como viram os debates realizados em sala de aula sobre racismo, etnocentrismo e educação, e que significados tiveram para eles. Vamos aos depoimentos.

Bom, no começo do primeiro semestre do curso de pedagogia, em 97 com a disciplina Introdução à Educação a gente pôde obter uma abordagem sobre esse tema, sobre racismo, negro, a gente pôde vislumbrar essa questão do negro, tirar toda aquela capa que a gente tinha. Sempre via os

negros nos livros e também na própria escola, como a escola apresentava que foram escravos, mas ninguém nunca soube como eles chegaram ao Brasil, como ele chegaram, porque acontecia aquilo, como era a vida deles no país de origem. Que eles tinham suas raízes, sua cultura própria, sua religião! E de repente na escola a gente vê isso, mas encaram com uma naturalidade tão grande e a gente nem para para pensar nisso. Realmente foi muito importante, foi marcante, vamos dizer, esses trabalhos. Foi difícil a gente perceber na ocasião, mas foi bom, porque a gente começa a partir daí, a gente começa a ler, porque não tem nada escrito na escola sobre o negro. A gente vê só a predominância dessa cultura europeizada, nessa coisa de eles passarem apenas a visão deles e deixar a cultura negra, o próprio negro abafar isso. Quer dizer: não querer que isso aconteça, que cresça, que apareça realmente. Porque se for aparecer realmente, porque são tantas coisas, é de uma riqueza tão grande que a gente percebeu naquele trabalho. No pouco que a gente encontrou, a gente ia estudar junto e via que era uma riqueza muito grande. É a própria cultura brasileira. O significado dessa abordagem foi o seguinte: eu pude me debruçar mais, ter principalmente essa autenticidade de olhar com outros olhos, esse já cristalizado, que isso aí eu já não falo também, dessa naturalidade. Mas, poder ver, ler nas entrelinhas essa questão. Tem outras coisas também do negro que muitas vezes a gente acha tão natural, que a gente perde mesmo a nossa identidade. A gente sabe da onde veio, sabe as nossas origens, mas por ser tão presente o preconceito, o racismo, a gente passa a se auto-rejeitar. Eu não digo por mim, eu estou generalizando, mas tem pessoas que se auto-rejeitam por isso. Do negro já tem aquele estereótipo de que não presta, de que tudo que vê é feio... Então eu acho que uma das coisas que mudou na gente foi isso: é ir atrás, procurar nas coisas pequenas, descobrir isso, certas coisinhas que a gente não tinha antes, não viu no segundo grau, não viu no começo. (Romildo)

Realmente, assim a princípio a gente se deparou com isso. A gente se deparou com isso, faltava material de pesquisa e tudo, a gente foi na biblioteca, encontramos algumas coisas sobre a história da África e a gente veio a perceber... a gente teve a oportunidade de pegar uma coleção que eu tenho de grandes livros, encontrei um livro sobre Nelson Mandela onde retrata muito bem sobre isso e umas revistas que nós conseguimos na época também que fala um pouco dessa história também. Mas, muita riqueza realmente nós vimos nesse livro de Nelson Mandela onde conta toda a história do povo africano, como é que eles passam a educação nas tribos. Onde aquele ideal vai sendo cultivado nos corações das crianças, como diziam: no pé da fogueira, não é? Aqueles clãs, eles passando aquele ideal para os filhos e é isto que vai perpetuando no coração deles e eles têm um desejo de crescerem, de fazer história e colocar essa história, de prosseguir, de dar prosseguimento. E assim, como eu já vinha falando no começo desse trabalho você fez assim. A gente vê a importância. É como se você chegasse e tivesse colocado realmente uma semente nessa terra. A gente nessa educação que a gente tem que é a educação escolar, a gente não tem muito realmente o objetivo de despertar para determinadas realidades, principalmente com relação à questão do negro, do índio. E você despertou a gente realmente para isso. É como se fossemos uma terra

seca, ávida. E você chegou, adubou, você arou, você colocou aquela semente e foi adubando nesse pouco tempo, infelizmente, que nós tivemos com você. Mas, você foi adubando. Aqui e acolá você chegava com alguma informação, fazendo crescer isso, desenvolver, fazendo ficar na gente esse interesse, essa descoberta, de achar realmente... que a história não é a que tentam passar pra gente. A gente vê de forma como tivesse, como um véu, realmente na frente. A gente termina assimilando aquilo e achando que tudo é daquele jeito mesmo. Fica tão cristalizado que na realidade a gente encara isso com a maior naturalidade, como se fosse verdade realmente, como se tudo aquilo fosse daquela forma que eles tentam transmitir pra gente. Isso é tão forte que hoje a gente já conheça o achar que você despertou, a gente vê. Por exemplo, no caso das novelas, a gente vê o negro só em funções subalternas, ainda. Por mais que eles queiram mudar, mas você vê que ainda é muito presente. A questão de revista de moda, você pouco vê o negro fazendo história, às vezes acontece de eles colocarem o negro bem distante. Isso quer dizer, passava totalmente despercebido, a gente não tinha esse olhar. Houve um despertar mesmo. Foi de grande importância, por isso posso dizer, hoje a gente já consegue enxergar de uma forma diferente, a gente vê isso. E a gente consegue alertar outras pessoas, mostrando a realidade. Quer dizer, não é à toa que não existe nada escrito, não existia nada escrito. Quer dizer, tudo já era dirigido, já pré-determinado, era pra que nada se destaque, não houvesse esse destaque, essa valorização. Como ainda hoje acontece nas escolas, a questão de muitas coisas, que é uma figura que ainda é apagada dentro da educação brasileira..(Zailma)

Foi difícil porque a gente tava acabando de sair do 2º grau, muito mal feito nas questões, que a gente não tinha alguma informação correta sobre as coisas. Você chegava com aquela ansiedade levando pra gente. Então foi muito difícil pra gente também aceitar, porque a gente sempre soube, a gente conhecia outra história, sabia de outras coisas. A gente nem se via como negro. A gente achava assim, que era coisa do passado. Índio era uma coisa que não existia mais, negro era uma coisa que não existia mais também. Por causa das informações que foram dadas pra gente. Então o nosso trabalho foi sobre o etnocentrismo e a gente não tinha muito material pra fazer isso. Então o que deu errado foi exatamente a visão que a gente tinha. A gente nem sabia o que era etnocentrismo. E a gente criou uma expectativa e você criou uma expectativa da gente, esperou uma coisa e realmente aconteceu outra. Eu acredito que foi assim: eu acho que a gente achava que tinha entendido, e podia até ter entendido, mas eu não tinha entendido o suficiente, talvez o que você esperasse que a gente passasse pra turma... Para mim, foi muito importante porque a partir daí a gente começou a pensar diferente, a agir diferente, a se ver diferente. E assim, sobre o negro, a gente ficou diferente. A gente começou a pesquisar, começou a ver outros materiais, porque a gente não tinha essa curiosidade... a gente também começou a agir diferente, a pensar, a pesquisar. E também na escola a gente já procura fazer com que os nossos alunos também pensem diferente que eles se vejam como negros, vejam como foi a formação do povo brasileiro, essas questões. (Ana)

Com relação à questão da identidade, eles falam da realização desse processo na sala de aula e quais as suas consequências, especialmente no que tange ao modo de se verem e de serem o outro.

Teve, eu creio, quando eu lhe disse no início que a gente nem, quer dizer, eu digo por mim, porque a gente nunca tinha nem pensado nessa questão. Acho que nem se considerava negro. Dizia: ah! É morena! E os nossos alunos, as pessoas mais próximas da gente também têm isso. Aham que não são negros, que não têm nada a ver, essas coisas. Eu tenho até uma cunhada que a preocupação dela não é que o filho dela tivesse uma boa conduta, não, mas o que ela dizia sempre pra gente era que a filha dela não nascesse negra. E meu irmão é negro. E ela dizia isso: é, mas o Antônio não é negro, eu não sou negra. E eu começava a discutir com ela, exatamente porque eu lembrava dessas discussões que a gente tinha na faculdade, a questão da formação do povo brasileiro. A gente já teve essa consciência que nós brasileiros temos. Nós somos negros, temos essas características que ninguém era pior ou melhor por causa disso. Então, isso começa, então, muitas vezes nossos alunos pensam assim. A gente começa a explicar, de uma forma diferente, porque são muito pequenos, mas a gente tenta colocar de uma forma mais clara, de uma forma que eles possam entender, que eles são negros, que eles têm que se aceitarem assim, que nós somos negros, mesmo aquele que diz assim: - Ah! Mas, eu sou loirinho, meu cabelo é assim... A gente começa a mostrar as características. Interessante que aquele trabalho que a gente fez na faculdade, a gente também apresentou na escola, só que foi de uma forma diferente. E eles apresentaram. Era a turma de oito anos. No Brasil Quinhentos Anos. Eles apresentaram. Era a formação do povo brasileiro. Esse trabalho era da 2ª série, quer dizer, ciclo, mas corresponde à segunda série que a turma é de oito anos. E foi assim muito significativo, muito mesmo. E hoje você pergunta qual foi a formação do povo brasileiro e eles todos sabem dizer. Porque eles vivenciaram, eles viram, eles fizeram. E foi assim, a comunidade também fez muitos elogios à escola por conta desse trabalho que foi feito com eles. Quer dizer, essa coisa a gente trouxe lá da faculdade. (Ana)

Eu acho assim, a minha maneira de ver e ver o meu povo, porque eu não sou de uma família de brancos, tem alguns brancos, a minha família é muito miscigenada. Tem negros e tem brancos também. Quase todos os meus avós eram pessoas brancas, só que meus avós eram negros, meu tataravô era índio mesmo, meu avô nasceu com característica de índio, mas ele tinha traços negros, porque o pai dele era negro. E tinha minha bisavó, era branca do olho azul. Então eu nunca vi essa questão de rejeição, porque eu sempre vivi num ambiente que não eram brancos. Minha mãe é negra. Eu acho que sou negro com um pouquinho de branco. Então a maneira de eu me ver, de eu me aceitar, eu sempre me aceitei. Só que às vezes a gente se coloca, não, que as pessoas colocam a gente... A gente diz que o racismo não existe, que não é tão forte aqui, mas muitas vezes com uma brincadeira racista a pessoa está discriminado o outro. E eu fui uma dessas pessoas que

passei por isso. Eu lembro que quando eu trabalhava no banco daqui, eu fui estagiário no banco daqui. Tem uma pessoa lá que dizia abertamente pra todo mundo, que de negro ela não esperava nada. Claro que as outras pessoas que trabalhavam com a gente, eu era estagiário, mas que tinha pessoas que não eram brancas, não tinham nenhuma reação com isso. Então eu como muitas vezes no emprego sempre fui rebelde, então eu tinha uma atitude diferente, não com essa visão que tenho hoje. Mas eu achava aquilo feio, eu falava, brigava, discutia com ela, com essa pessoa, mas não com essa visão que eu tenho hoje, mas que aquilo magoava, mesmo você não tendo essa visão, essa intensidade de saber das origens, quem era esse povo, como vieram. Mas você sabe quando está sendo discriminado, você está sendo diferenciado pelos outros. Porque diferente você é, mas quando você está sendo diferenciado por aquilo que você é, então a coisa é outra. Então a maneira de eu ver e também de ver o outro, eu não acho que não foi de auto-rejeição, de rejeitar o outro, eu sempre me aceitei, eu sempre convivi nesse ambiente de pessoas pobres e que não são brancos. Então o ambiente não é tão diferente, não é tão estranho. Então, a maneira de ver o outro, acho que ficou melhor, porque eu tenho um outro olhar, na aceitação dessas coisas. Não tanto como antes. Se eu já não aceitava antes, acho que hoje é que eu não aceito tanto. (Romildo)

Através dos depoimentos dos três identificamos mudanças que ocorrem em termos da informação, informação essa que lhes permitiu ter acesso a uma outra abordagem da história na qual é superada no seu sentido positivista geralmente veiculada na escola. Penso que, em muitos desses alunos, houve uma desmitificação desta história falseada e descontextualiza que lhes foi ensinada: uma história de fatos e isolados de heróis fabricados, etnocêntrica e excludente. Entretanto não foi fácil desmanchar essas “verdades”. Houve resistências e incompreensões, mas também houve acolhimento, como pudemos perceber nas suas fala. As mudanças não foram apenas em termos de conhecimento teórico, mas favoreceram outras mudanças, como o compromisso prático, na sala de aula, já no exercício de suas profissões e outro posicionamento diante dos fatos que acontecem na sociedade brasileira e no seu cotidiano mais particular. Mas, ocorrem mudanças também na forma de se perceberem e de perceberem o outro, promovendo um processo de busca de sua valorização. E o que me parece significativo é que, ao conversar com essas minhas ex-alunas e ex-alunos, a temática étnica foi sendo marcante para eles. Talvez isso tenha ocorrido por serem tais assuntos uma novidade para eles, no sentido de nunca terem tido oportunidade de estudá-la antes. Talvez se esses estudos ocorressem, as reações não tivessem sido, por um lado, de deslumbramento e, por outro, de impacto e incompreensão da relevância

desses temas. Esses dois tipos de reação me estimularam a manter no conteúdo programático essas discussões, fazendo com que a minha prática fosse realmente continuada sobre esse ponto de vista. Logicamente, esse trabalho era desenvolvido sem que eu pudesse ter a exata dimensão dos seus resultados. Se os desenvolvia era por uma questão de consciência de educadora. As possíveis mudanças seriam uma consequência. É claro que implicitamente estava contido o desejo de mudança, pois acreditava, às vezes até de forma muito exagerada, que contribuiria para essas mudanças, mas pelas resistências percebia que isso não seria tão fácil de ocorrer. Não me é possível hoje ver se as mudanças ocorreram na turma toda. Podemos perceber que através dos depoimentos das alunas e alunos, o seu discurso se faz concreto, perceptível no contexto social. como mostraram as falas acima. Podemos inferir, dessa forma, que existiram efetivos reflexos do trabalho realizado, tanto em nível teórico ao adquirirem os alunos conhecimento novo, concepções novas, em torno da temática étnica, superando modos de pensar ingênuos em torno da história da educação brasileira, das relações interétnicas, como também na perspectiva da ação, inserindo-se práticas educativas contra o racismo e em favor do reconhecimento da pluralidade étnica e cultural brasileira.

Conclusão

Diria alguém de dentro de outro discurso, que o difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz e o que vem nos movimentando para investigar deste jeito e não de outro. Penso que não. Para mim o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser. (Costa, 1996, p. 106)

As discussões sobre a diversidade étnico-cultural, nos contextos educacional e social, têm sido bastante crescentes e têm se estendido até os eventos científicos de grande destaque nacional como a SBPC, a ANPEd, o ENDIPE, entre outros. Essa diversidade fundante de nossa realidade ainda não foi devidamente considerada pelos que pensam e fazem a educação no Brasil. O que predomina na educação escolar, desde a educação básica até o ensino superior, é desinformação, desinteresse e omissão diante dessa temática. Ao desconsiderar os diversos processos étnicos e culturais existentes, o ensino foge do seu contexto real, deixando de lado as linguagens, as significações, os valores, as referências e as necessidades de educandos negros.

Faz-se necessário desencadear a construção de uma nova concepção de educação e de conhecimento, em que se possa incluir e evidenciar a discussão da diversidade étnico-cultural. Esse caminho já foi iniciado através de produções/reflexões isoladas, mas precisa sofrer um direcionamento político-pedagógico mais amplo, por meio de medidas nacionais, estaduais e municipais que pensem uma escola pluricultural e pluriétnica, de forma que o ensino possa tornar-se mais democrático do ponto de vista dos grupos étnicos que compõem nossa sociedade.

1. A diferença como aspecto marcante da escola

Num país como o Brasil, não me parece fácil falar da diferença sem estigmatizar e sem ser etnocêntrico. A sociedade brasileira se apresenta com um pensamento centrado na homogeneidade e autoritária ao lidar com a diferença étnico-cultural na medida em que impõe como correto um certo tipo de comportamento instruído pelo referencial branco-europeu. No pensamento imposto e conservado para a

sociedade, ser diferente é ser muitas vezes considerado como “exótico” e “extravagante” ou “anormal”. O autoritarismo tem sido um mecanismo utilizado para regular e manter o controle das desigualdades em todos os níveis. Esse processo não se realiza de forma simplificada, e não me propus a dissecá-lo completamente, mas sim a apontar algumas críticas com relação às formas como se lida com a diferença étnico-cultural no Brasil e que interesses estão em jogo. Para entendermos essas formas discriminantes e homogeneizantes, devemos nos remeter às representações sociais que se foram produzindo em torno dos grupos étnicos no Brasil e a relação disso com as relações de classes. Ou seja, a forma como é enfocada a diferença étnico-cultural não pode ser explicada apenas no plano subjetivo e inter-pessoal, mas é preciso procurar entendê-la a partir dos processos materiais constitutivos da sociedade brasileira, do tipo de ideologia política, social e econômica que defendem os grupos dominantes e como isso é disseminado no cotidiano social, virando senso comum e aparecendo às pessoas como verdades incontestáveis e imutáveis. Em outras palavras, as representações que são construídas historicamente adquirem um tal nível de autonomia, como se elas existissem em si mesmas. Somadas ao nível de alienação política, ideológica e cultural das pessoas, elas formam atitudes acríticas a ponto de aceitar esses fatos de forma naturalizada. Destacamos que com relação ao étnico-cultural, mesmo os grupos de intelectuais da educação são por vezes alienados da realidade, tal a força das ideologias presentes. A escola está sendo analisada considerando-se esses aspectos, para que possa ser compreendida com todos os seus limites e contradições. Os sujeitos que fazem a escola incorporam as concepções do senso comum e muitas vezes até mesmo as reforçam quando lhes dão um caráter científico, e quando não proporcionam aos estudantes espaços para o debate, buscas de conhecimentos que desestremem as inverdades que eles absorvem sem questionarem. O silêncio sobre a realidade étnico-cultural tem sido parte significativa da construção dos discursos alienantes.

A escola reflete os interesses antagônicos da sociedade e contribui de diferentes modos para esse antagonismo. A percepção dos iguais como diferentes dos hegemônicos, é um aspecto que caracteriza a sociedade com relação tanto ao modo como as pessoas e grupos se percebem, quanto ao modo como percebem os “outros”. Mas, temos que perguntar: quem são esses “outros”, o que/quem é “diferente” e por

quê. Para se pensar no que ou em quem é “diferente”, pressupõe-se pensar no que ou em quem é “igual”. Contudo, é preciso estar claro a partir de que referenciais pode-se afirmar que alguém é “igual”. Subjacente a essas concepções está uma série de preconceitos que viram “verdades”, de afirmações versus negações. Em outras palavras, o que e quem se deseja negar está em contraposição ao que e quem se deseja afirmar. Estão presentes nas relações de poder que determinam processos de inclusão e exclusão. Ou seja, essa produção da diferença como coisa negativa não é gratuita nem desinteressada, mas traz de forma embutida interesses concretos e subentende relações reais que promovem mecanismos de exclusão material daqueles e daquelas aos quais se negam, se inferiorizam ou se estranham. Isto é, produzem-se discriminações que não param na dimensão subjetiva, mas que se concretizam em dimensões objetivas, como as relações sociais, as condições materiais de existência, a participação nas decisões da política econômica, os padrões culturais e assim por diante. A informação manipulada pelos diversos caminhos como, mídias, educação, instituições religiosas, espaços sociais e cotidianos apresentam uns como iguais e outros como diferentes em discursos de caráter inocente. Os externos ao grupo são os diferentes. Os grupos contestadores e progressistas também reforçam o pensamento da diferença. Não percebem que é um discurso excludente impedindo a inclusão de grupos sociais de dimensão populacional significativa como é o caso dos afrodescendentes, mulheres, crianças e idosos. A premissa da “diferença” continua sendo um problema psicológico, psicossocial de mentalidades subalternas. A escola, por sua vez, reproduz essas representações e práticas com relação aos grupos étnicos ao desconsiderar a diversidade étnica e tratando assim os “diferentes” de forma desigual e excludente.

2. A ausência de diversidade étnica no currículo formal e no currículo oculto

Na visão de Moreira e Silva (1995), o currículo não é inocente, subjazem sempre intencionalidades que se referem às relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade. O currículo cumpre uma função não apenas de organização do conhecimento escolar, mas o conhecimento transformado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. O

currículo, portanto, não somente está relacionado ao conhecimento, mas é também uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade. Educação e currículo estão em contínua interação com o processo cultural. Cultura não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração e não existe de forma unitária e homogênea. O currículo é um terreno de criação e produção simbólica que não somente atua como transmissão de uma cultura produzida, mas é parte integrante e ativa do processo de produção e criação de sentidos, de significações de sujeitos. Em outras palavras, o currículo não cumpre um papel meramente técnico, mas está imbuído de intencionalidades e produz significados concretos no processo educativo, no processo de formação das identidades dos sujeitos desse processo.

Penso como esses autores que a idéia de cultura é inseparável da idéia de grupos e classes sociais, pois em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. Enquanto na visão tradicional da escola o currículo é visto como processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, aqui é visto como um processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. Os referidos autores tratam também da noção de poder a qual não está dissociada da dimensão cultural, como eles próprios descrevem:

Uma outra noção central à teorização educacional e curricular é a de poder. O poder aqui se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado das relações de poder. (Moreira e Silva, 1995, p. 29)

Os conflitos acerca do que deve ser ensinado são profundos e não se trata tão somente de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. O currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, etnia, sexo, religião. Preocupar-se com as questões de poder, com a forma como as distinções de classe social, etnia e sexo

penetram na escola, controlando professores e alunos, no conteúdo e na organização do currículo, é assumir o peso da responsabilidade de formar novos educadores.

Compreendo como os autores citados, que a dinâmica das classes sociais são intensamente importantes nas formas de reprodução das concepções e práticas na educação e que as relações de gênero e as relações étnicas são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados. As contraditórias dinâmicas de gênero, etnia e classe atuam em toda a sua complexidade em nossas instituições. E mais, os interesses ideológicos e as formas de poder se fazem interligados à dimensão cultural. Desse modo, a busca de uma “cultura comum”, de uma “história comum”, em que predomina os valores de um determinado grupo vai de encontro a uma cultura verdadeiramente comum, pois esta não poderá jamais ser a disseminação geral para todas as pessoas, e sim daquilo que uma minoria pensa e acredita. Por outro lado, mascara os problemas de preconceito, racismo e exclusão atuantes no cotidiano escolar, quer pela negação da existência desses, quer pela minimização de sua importância.

Mariano Enguita (1989), ao refletir sobre “A face oculta da escola”, enfoca o papel que ela desempenha de reprodutora das desigualdades sociais uma vez que uns são preparados para obedecer e outros para dirigir, revelando-se o seu papel nas relações de classes. Também uns são preparados para serem os iguais e os demais para serem os diferentes, os outros, os preteridos, os enfeitados, desprovidos da “aura da perfeição”. Iguais são os perfeitos; os outros, os diferentes, os errados pela natureza, pelos discursos, pelos papéis sociais impostos. A educação reproduz isso de maneira pseudo progressista e estereotipada, tratando a “diferença” a partir do mesmo locus mental da diferença. Vale destacar que as relações de classes e o processo de dominação são profundamente permeados pela dominação cultural, que se concretiza também no cotidiano escolar a partir dos referenciais etnocêntricos brancos, referenciais estes na maioria das vezes não ditos, mas subtendidos. Ou seja, a dominação cultural e a dominação de classes se fortalecem mutuamente. No Brasil, por exemplo, o aspecto étnico tem servido como justificativa para a colonização e a desvalorização dos povos negro e indígena, para introduzi-los num suposto processo de humanização e

desenvolvimento. Dessa forma, a dominação é ideologicamente passada como um favor ao colonizado.

O Brasil é uma sociedade ainda colonizada porque os princípios da colonização foram introduzidos em nossas mentes e em nossos atos. Nossas relações ainda são atravessadas por tal processo de aculturação e colonização europeia. O princípio de colonização pressupõe a hierarquia do colonizado sob o colonizador. Ela é, por natureza e princípio, racista. A estrutura econômica e social e os indivíduos absorveram tais formas de dominação. Os sujeitos que planejam/fazem o sistema educacional não fogem dessa assimilação, reforçando os interesses dos grupos dominantes. Então, nossos currículos são pensados a partir da idéia de uma cultura homogênea e não da diversidade, e isso vai produzir efeitos profundos nos espaços educativos, que são plurais, mas pensados e conduzidos por pessoas mentalmente colonizadas pela ideologia do branqueamento, ainda que esse processo se dê de forma inconsciente. Por outro lado, é importante considerar o currículo oculto onde as concepções aparecem nas relações concretas, recheadas de estereótipos, de insultos e isolamentos. Nesse espaço, como acontece a socialização da criança negra? Ela acontece na grande maioria das vezes como negação e auto-negação, como rejeição e auto-rejeição. A negação da diversidade étnico-cultural produz, assim, a negação das identidades dos educandos negros e afirmação das identidades brancas, isto é, o negro passa a não se aceitar como tal e a tomar para si o modelo de identidade branca. Um desdobramento disso é a abstração das reais explicações dos processos de negação, em que o negro assume os insucessos ou dificuldades encontradas no caminho, não identificando de onde se originam os mecanismos que o situa numa condição desprivilegiada. Em reforço a tal fato, aqueles que são identificados como brancos responsabilizam os não-brancos pelo preconceito, pela discriminação e pelo racismo existentes; vêem os problemas desse campo como não sendo causados por eles, mas pelos grupos vitimados. Desviam assim, as razões da existência desses problemas e justificam sua suposta inocência diante dos mesmos. O que se vê, por conseguinte, é a naturalização e aceitação em grande escala das contradições existentes nas relações interétnicas e sociais brasileiras.

3. A necessidade de uma formação cultural pluralista

A formação de professoras e professores deve ser enfocada do ponto de vista do desenvolvimento de uma consciência crítica, em que sua função não se restringe apenas em preparar o aluno para a instrução técnica. Essa função acontece mediante influências sociais, como os meios de comunicação social, a família e outros grupos e classe dos quais fazem parte. Por conseguinte, seu papel é eminentemente social porque é influenciado pelos acontecimentos em curso ao mesmo tempo que os influencia. É a sociedade quem diz que formação o educador deve ter. Por isso, essa formação não acontece em função de si mesma, com finalidades neutras, mas objetivas, precisas, situadas historicamente. Portanto, é ingênuo considerar como formação apenas o aperfeiçoamento técnico-individual, como também é falso pretender a existência de um conhecimento apenas técnico. Além disso, ela não se dá unicamente nos espaços formais de educação. A educação da família, da igreja e outras instituições interferem na formação da professora e do professor. Por sua vez, a professora e o professor devem se posicionar criticamente em relação a essa formação, às suas idéias aos efeitos da educação, pois são co-responsáveis na formação de suas alunas e alunos, assim como determina ou aceita a forma de construção dos processos identitários na escola.

A formação dos professores se realiza em diversos níveis e em espaços variados. Fiorentini (1999), citando Lee Slulmam, apresenta três modalidades de conhecimento: o conhecimento da matéria, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. O domínio dessas três formas de conhecimento é fundamental para que a professora e o professor possam ter autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo e possam ser mediadores entre o currículo que é produzido historicamente e o produzido no espaço escolar a partir dos próprios sujeitos que constroem esse espaço. Por conta disso, eles devem apropriar-se de conhecimentos de sua área e de outras áreas, possuindo um domínio mais específico e um domínio mais genérico. Nesse sentido, devem procurar conhecer os aspectos culturais que caracterizam suas alunas e alunos. Segundo o mesmo autor, Tardif, Lessard e Lahaye apresentam outra divisão no âmbito do saber docente que me parece não divergente da

posição acima: os saberes científicos, adquiridos durante a formação profissional; os saberes das disciplinas; dos currículos; e os saberes de experiência.

Do meu ponto de vista, esses saberes se articulam; não se realizam de forma estanque. Se a professora e o professor por exemplo, possuem em sua formação profissional conhecimentos em torno da diversidade cultural brasileira, isso vai refletir diretamente na sua experiência em sala de aula, e o saber da experiência vai muitas vezes redimensionar o seu saber científico. O que tenho observado, no tocante a essa questão, é que há uma ausência do enfoque étnico-cultural em todas essas dimensões do conhecimento. Trata-se de um silêncio hegemônico, que elogia constantemente o europeu, o branco, a brancura; de um silêncio solapador e introdutor constante da inferioridade. Se a professora e o professor não possuem conhecimentos teóricos mais profundos sobre a diversidade étnico-cultural e sobre as relações étnicas no Brasil, se não refletem a respeito dessas questões étnicas e culturais ou sobre o caráter da educação e as diversas formas de saber, não poderão desenvolver uma prática crítica, não poderão conduzir seu trabalho numa *linha pluralista*. Por outro lado, se as vivências que possuem são baseadas em concepções estereotipadas do senso comum que nega a importância desse tema, não será possível realizar uma prática transformadora. O que ocorre é que não existe uma ética e uma moral étnica, quanto à formação, às idéias e às mentes. As nossas idéias de democracia são individuais, de mercado e sem reflexão étnica. Parte dos teóricos da educação tratam as questões educacionais como universais. Não admitem nessa universalidade as particularidades por estar embutido nela um paradigma eurocêntrico, masculino, judaico-cristão. Os professores nunca discutem a sua cultura individual em relação a outras, como se todos formássemos uma cultura universal. E não existe encaixe no universalismo para discussão das culturas de cada um. Talvez o caminho que permita à professora e ao professor identificarem problemas relativos à sua prática, à sua formação e buscar soluções necessárias, seja a pesquisa-ação. Mas, isso vai depender da abertura e do desejo de cada um, numa perspectiva muito individual, porque existe no Brasil muita dificuldade de uma construção coletiva de saídas para os problemas existentes na escola. Por isso, acredito que temos que buscar uma outra cultura política e ética em torno das questões étnicas que abranja o individual e o coletivo, que se dê tanto em termos teóricos quanto práticos, que possibilite

questionamentos, processos reflexivos e práticas que favoreçam o surgimento de uma nova realidade.

É essa crença na necessidade de reflexão, de mudanças no âmbito das relações interétnicas, da construção de uma visão mais crítica e democrática que tem me levado a desenvolver esse enfoque no trabalho pedagógico. Mesmo sem uma abertura imediata para discussões sobre o racismo na sociedade brasileira, creio que é papel nosso, de educadores, nos preocuparmos com essas questões que dizem respeito às identidades de nossos educandos. Saliente-se que, por não levá-los em conta, muitos têm sido co-responsáveis por processos de exclusão baseados em paradigmas que desconsideram ou menosprezam saberes construídos fora dos padrões dominantes. Acredito na realização desse trabalho como um caminho aberto para se poderem enxergar de um outro jeito as culturas tidas por inexistentes ou inferiores, como as culturas indígenas e negras, por exemplo. O ponto de partida tem sido o desejo de democratização nesse âmbito cultural, compreendendo-se que a dominação cultural tem servido ao longo da nossa história para submeter a sociedade à cultura ocidental, branca, cristã. Essa tem sido a cultura absorvida pela grande maioria de nossas alunas e alunos, e desconstruir esse processo tem sido o desafio enquanto educadora, pois as teorias pluriétnicas ainda não foram acolhidas pelos sistemas, mesmo pelos contestadores, como os sindicatos e partidos políticos que negligenciam o tema. A introdução do debate étnico ainda é profissão de fé, isolada, dos movimentos negros e simpatizantes. Não existe um pensamento educacional amplo, preocupado com as diversas facetas da questão étnica na educação. Isso dificulta trabalhos como o meu nos cursos de formação docente. São iniciativas isoladas, sem continuidade e sempre periféricas, apesar dos resultados obtidos.

4. O currículo em ação: uma prática que se pretende pluralista

Trato daqui por diante de sistematizar aspectos relevantes do trabalho de formação, desenvolvido com minhas alunas e alunos dos cursos de pedagogia, destacando enfoques como o racismo e o etnocentrismo presentes no cotidiano social e na escola. Resgata os resultados de uma prática docente que se contrapõe a

representações e posturas racistas e busca comprometer-se com a construção de novos olhares e novas atitudes.

O trabalho de pesquisa esteve embasado por conceitos que foram definidos como primordiais para a compreensão dos processos vividos na sala de aula; serviram de suporte para as reflexões realizadas e estão explicitados na presente tese, através das falas dos autores, das falas das alunas e alunos e da minha intervenção teórica. Reconstituindo os discursos das alunas e dos alunos podemos perceber como os conceitos de *historicidade*, *particularidade*, *complexidade*, *comprometimento*, *experiência* e *cultura* permeiam suas opiniões e fundamentam as minhas análises.

A complexidade das relações étnicas no Brasil

*Sua prática educativa
Apresentou resultados
Permitiu que os seus alunos
Tivessem um pensar aguçado
Vendo todo o problema
Com um olhar mais demorado
Descobrimos as armadilhas
Que compõem seu traçado.*

*Todos os estudos feitos
Com cuidado e atenção
Tinham como objetivo
Fazer uma reflexão
Sobre a educação brasileira
Desde a colonização
Para desvendar as falhas
Que permeiam a questão.*

*O estudo mostrou com vigor
Que no campo da educação
Os interesses de classes
Comandam a situação
E nesse sentido impera
Uma prática de exclusão
Com resultados nefastos
Para a nossa população*

*A reflexão nesse sentido
Nos mostrou sinceramente
Que a educação brasileira
É fraca e incompetente
Por impedir o indivíduo*

*De enxergar claramente
Perceber o que há por trás
Dessa ação inconsequente.
(Zailma Macedo)*

A pesquisa refletida nesse trabalho, permitiu a avaliação de um conjunto de práticas étnico-pedagógicas. Tornou possível a explicitação de questionamentos que convergem ou divergem dentro do contexto das relações étnicas e conseqüentes problemas raciais, revelando a complexidade que permeia tais problemas contida nas dualidades e mascaramentos presentes nas ações dos indivíduos e grupos os quais aparecem muitas vezes de forma cínica ou irônica, como também em tom de revolta quando se encontram diante dos enfrentamentos do racismo. A sociedade se apresenta de forma omissa, como se nada disso lhe afetasse, e sempre desvia a responsabilidade pelos processos do racismo para as vítimas do mesmo. Por essas razões, a reflexão em torno das problemáticas raciais se fazem sempre embasadas em polaridades como: negação versus afirmação, visão negativa versus visão positiva, senso comum versus visão crítica, manutenção versus mudanças da realidade. Nossas alunas e alunos se encontram na universidade demonstrando, geralmente, a mesma postura predominante na sociedade, distinguindo-se somente aquelas pessoas que possuem sensibilidade diante do problema por serem negras ou por terem tido uma formação humanista e pluralista na família. Tem sido comum as discussões iniciais apresentarem chavões como: “não existe racismo no Brasil”, “o problema da sociedade brasileira não é o racismo, mas a pobreza, “os problemas do Brasil são de ordem social e não racial”, “os negros são excluídos porque são pobres”. Isso demonstra uma sociedade sem questionamentos, satisfeita com explicações que tornam o grupo hegemônico inocente.

O debate sobre a relação etnias e classes sociais já tem sido suficientemente realizado. No entanto, por estar sempre reaparecendo, parece-me necessário retomá-lo, ainda que brevemente. A questão que eu faço é por que essa discussão sempre vem à tona, chegando sempre as mesmas conclusões de que as divisões de classes determinam todos os problemas da sociedade? Retomo essa discussão em função das provocações que sempre aparecem com o intuito de abstrair ou de separar a relação etnias e classes. Penso que essa maneira de ver é reflexo da dificuldade geral do reconhecimento do racismo no Brasil. Centrar na questão de classes

parece uma maneira de não reconhecer ou não perceber os problemas raciais existentes no cotidiano social. Se a polarização aparece é porque ainda não foi bem assimilado tudo o que já refletimos em torno do tema; se há essa dificuldade, o debate ainda não pode se dar por encerrado, mas as razões dessa dificuldade não é difícil de identificar. A Universidade tem deixado de focar as questões de classes e étnicas em suas relações. Os intelectuais de esquerda só vêem os problemas de classe como determinantes dos problemas sociais brasileiros e pensam, conseqüentemente, que resolvidos os problemas de classe não teremos mais desigualdades sociais no Brasil. Por outro lado, há os que vêem o problema racial sem levar em conta as implicações sociais, políticas e econômicas que o envolvem, tendo, portanto, uma concepção culturalista do problema, não o abordando em sua amplitude. As duas abordagens trazem implicações sérias no encaminhamento das questões, levando à reprodução de concepções errôneas em torno do funcionamento da sociedade, das relações sociais, interpessoais, dos problemas da exclusão e de racismos no Brasil, limitando as possibilidades de enfrentamento às desigualdades sociais e às situações reais em que se encontram os grupos étnicos discriminados. É preciso entender que há uma relação de interdependência e reciprocidade entre classes sociais e etnias, não se podendo assim, analisá-las de maneira simplificada e estanque.

A historicidade das concepções e práticas racistas

Busco, no decorrer desse trabalho de pesquisa atingir outro ponto importante que é a necessidade de transcender os condicionamentos circunstanciais e atingir uma consciência capaz de refletir sobre as determinações e o condicionamento histórico-social dos nossos conhecimentos e desconhecimentos, das nossas concepções e maneiras de ver, de nossos posicionamentos diante dos problemas de origem étnica. É preciso entender que pensamos de forma situada e somos profundamente influenciados pelo modo como se dá a nossa existência, pelas influências que recebemos nas relações em que vivemos e que ajudamos a construir. Em outras palavras, nossas idéias e atitudes não são originadas a partir de nós mesmos, mas de um conjunto de situações e interesses históricos. Estamos inseridos numa sociedade formada por grupos distintos,

com interesses antagônicos e muitas vezes não pensamos por nós mesmos, a partir da nossa cultura, do nosso lugar social, dos nossos interesses, mas absorvemos a ideologia dominante do nosso contexto histórico.

Essas idéias racistas, descritas anteriormente, nada mais são do que a expressão das idéias presentes história da sociedade brasileira. Recentemente, analisando os resultados da Conferência Mundial sobre o Racismo, realizada na África do Sul em setembro de 2001, o jornalista Eduardo Salgado enfocou os problemas da colonização, na revista *Veja*, de uma forma bastante contraditória e etnocêntrica. Em alguns trechos ele afirma:

Outra questão exótica levantada pela conferência de Durban foi a tentativa de atribuir o atraso africano à escravidão, abrindo a porta à extração de muitas reparações dos países ricos... O recurso de jogar a culpa nos ombros do Ocidente é uma distorção história. Não foram os europeus que inventaram a escravidão... Os países ricos querem distância da encrenca africana, com suas guerras tribais e ditadores cleptomaniacos (Veja, 2001, p.49).

O autor do artigo revela desconhecimento dos estudos de Walter Rodney, nos quais mostra como o europeu subdesenvolveu a África. Para Rodney, não foram os europeus que criaram a escravidão, mas foram os europeus que fizeram uso dela para desenvolver as suas riquezas. Salgado finaliza o artigo do seguinte modo:

...o ministro Raul Jungmann, apressou-se a anunciar que vai estabelecer cotas por cor da pele no Ministério do Desenvolvimento Agrário. É uma decisão difícil, pois subverte o princípio de que todo cidadão é igual perante a lei. No caso brasileiro, em que o fosso social é mais profundo que as linhas raciais, faria maior sentido combater a pobreza sem olhar o tom da cor do pobre... perdeu-se em Durban a oportunidade de discutir qual dessas seria a melhor estratégia (Veja, 2001, p. 51) .

O ministro não subverte o princípio de igualdade entre os cidadãos ao tomar tal decisão. Todo cidadão é igual em direitos e oportunidades, mas isso não garante por si só a abrangência destes direitos e oportunidades, precisa ser corrigido por políticas públicas. Além do mais, ele está equivocado em suas afirmações pois a pobreza tem cor. Isso é um dado reconhecido pelos institutos de pesquisa brasileiros e

da sua relação com a etnia. Sendo também que esse foi um enfoque relevante em Durbann, o da produção da pobreza e da desigualdade.

A partir das minhas observações em sala de aula, posso concluir que o debate acerca da temática étnica também sempre foi iniciado em meio a polêmicas e divergências que se mostraram próximas de concepções presentes no senso comum como as exemplificadas acima. Esse senso comum baseia-se em idéias negativas, estereotipadas e inferiorizantes sobre as pessoas negras. Funciona como uma forma de naturalização das ideologias que justificam o racismo, a discriminação étnica. Produz uma postura de aceitação dos processos mais amplos e cotidianos de dominação e discriminação da população negra. Não se questiona sobre as causas amplas desses fatos; ao contrário, há um certo comodismo diante da situação, em que as aparências criadas em torno das questões raciais ficam parecendo verdadeiras. Assim, os interesses reais, que estão por trás do racismo, ficam mascarados e difunde-se a crença de que a origem do racismo está nos próprios negros.

Identifiquei uma regularidade nos modos de pensar e reagir diante dos estudos sobre a questão étnica. Muitas frases reacionárias ou conservadoras baseavam-se no que tornou-se historicamente a explicação dominante sobre os problemas raciais e sobre a identidade cultural brasileira. Isso apareceu em todas as experiências, a ponto de se repetirem as mesmas frases, em contextos e culturas diferentes: “são o negro e o índio é que se isolam ou se marginalizam”; “o negro é muitas vezes mais racista do que o branco”, “o negro também tem preconceito”. Comentários os quais, ao mesmo tempo que reforçam explicações racistas, servem para culpar os povos negros e indígenas dos problemas por eles sofridos e isentar a sociedade “branca” das responsabilidades, diante de tais questões.

Os depoimentos mostraram a peculiaridade da sociedade brasileira em relação ao racismo. A negação que ocorre quando se diz que não existe negro (Ceará) e quando se admite o pressuposto de que não existe racismo (Brasil), produzindo-se uma naturalização dessas maneiras errôneas de ver a sociedade brasileira e a escola, cumpre esse papel:

A gente termina assimilando aquilo e achando que é daquele jeito mesmo. Fica tão cristalizado que na realidade a gente encara isso com a maior naturalidade como se fosse verdade realmente, como se tudo aquilo fosse daquela forma que eles tentam transmitir pra gente. (Zailma)

A negação da cultura negra

No Brasil, a “cultura branca” é considerada como cultura e as “culturas não brancas” são tidas como folclore, ao mesmo tempo em que se prega que somos um país mestiço. Não nego de modo algum esse dado, mas é importante perceber quem discursa, em nome do que e de quem, situando o discurso a respeito da mestiçagem e compreendendo a negação das culturas negras e indígenas que encontra suas origens no campo do poder e acarreta uma série de conseqüências muito sérias para os grupos negros e indígenas, tanto do ponto de vista psicológico ao afetar a auto-estima dos indivíduos que pertencem a esses grupos, quanto do ponto de vista político, ao enfraquecê-los em suas reivindicações que visem se contrapor à condição social em que vivem. A escola compactua com essa negação quando só lembra o negro em momentos isolados, como o “13 de maio”, e muitas vezes de maneira equivocada.¹ Geralmente não se fala nada da história, da cultura e da vida do povo negro no mundo, até mesmo por desconhecimento. Parto do anseio de nos reencontrarmos com essas origens, não só para entendermos melhor o Brasil, a região, a cidade, o bairro onde vivemos, mas também para sabermos mais de nós mesmos como brasileiros e assim podermos, reeducando-nos, educar melhor nossos alunos e nossos filhos.

Essa negação ampla leva à negação da identidade por parte da pessoa negra, que não tem consciência explícita desse problema, e que, embora perceba as desigualdades é inibida pela sociedade em explicitá-las. Não se percebe como negra devido a denominação de “morena” e “parda” e por conta disso acaba não sabendo enfrentar situações de racismo, aceitando muitas vezes esses processos de negação com uma certa naturalidade. Esse tipo de postura serve para a manutenção dos processos de

¹ Henrique Cunha Jr. faz uma reflexão mais demorada sobre esse tema no artigo intitulado “A ‘Comemoração’ do dia 13 de Maio nas Escolas”, em que aponta a necessidade de discussão dessa data comemorativa.

dominação referidos às pessoas negras. De algum modo as reflexões realizadas em sala de aula despertaram nas alunas e alunos a consciência desse problema:

A gente nunca tinha nem pensado nessa questão. Acho que nem se considerava negra. Dizia: ah! É morena! E os nossos alunos, as pessoas mais próximas da gente também têm isso. Aham que não são negras, que não tem nada a ver essas coisas... (Ana)

Na família, a situação é similar. O racismo se reproduz também nesse espaço, onde existe a preferência pelas crianças não negras, tratando as crianças negras com preconceito e discriminação, que vão desde a forma do tratamento diferenciado a humilhações e depreciações. A Severina mostrou o caso típico de uma família que tem dois filhos considerados negros e dois considerados não negros.

Eu estou com um caso na minha sala muito sério. Porque tem uma mãe... eu não sei se é ela ou se é o marido. Eu sei que um deve ser negro e o outro branco porque os filhos são dois brancos e dois negros e todos estudam na escola. O meu é o mais novo e ele é bem escurinho. Só ele e o irmão são mais escuros. Então os outros vem mais arrumadinhos, banhados, a tarefa feita e ele não vem, ele e o outro. Inclusive já conversei com ele, ele já me disse assim: - Ah tia, eu estava trabalhando. Eu não fiz a tarefa porque eu tava trabalhando. Eu estava lavando prato... Eu digo: E todos vocês na sua casa cooperam? Ajudam a mamãe? Ele disse: - O outro meu irmão e a minha irmã (que são os mais velhos) não fazem nada, só eu e o meu irmão. Eu digo: - E se vocês não fizerem? - A mãe mete a peia na gente. Então aí é um caso seríssimo de discriminação, da própria mãe discriminando os filhos. (Severina)

As professoras não dão importância a essas questões e isso é fruto da formação social e escolar que fazem com que não enxerguem ou não percebem as dimensões dos problemas raciais, como também de um certo comodismo no sentido de não se preocuparem em buscar formas de lidar com o tema.

Tenho conversado muito com minhas colegas a respeito disso. Que elas falam: - Ah! Isso é besteira!. Isso é brincadeira! Mas você leva na brincadeira e às vezes magoa uma pessoa. (Severina)

O poder dominante conviveu e convive com um contra-poder, com uma resistência cultural. Penso que não exista ao longo da história do Brasil, só dominação, mas diversas formas de resistência que se realizam não só no campo cultural, mas

através de outros campos como por exemplo, do movimento negro organizado e até mesmo de comportamentos aparentemente silenciosos que contêm uma certa oposição ao sistema, ainda que não se apresente de forma explícita ou de forma radical. Essa resistência silenciosa, a meu ver, é mais fácil. De certo modo é mais cômodo calar do que falar e enfrentar, mas é preciso buscar as razões desse calar nos processos históricos. Contudo, penso que a resistência negra no Brasil já foi bastante silenciada. Seria mais conseqüente hoje uma oposição eficaz e contundente à exclusão do povo negro. Vivemos na era da comunicação e, estar presente nos espaços comunicantes seria um modo não de transformar o contexto atual, mas uma forma de provocar mudanças nas representações sociais da população brasileira. Sabemos que os meios de comunicação não são neutros e não se mostram abertos para oferecer oportunidades amplas e variadas de participação dos negros. As oportunidades são restritas e dentro de uma ótica de coadjuvantes onde o branco exerce sempre o papel central e mais importante. Os meios de comunicação social reproduzem os interesses dominantes, porque são geridos por esses setores, mas é preciso cavar espaços, criticar as ausências de pluralidade étnica e lutar politicamente por uma participação mais democrática.

Particularidades das realidades estudadas

A cultura de cada lugar foi determinante para o comportamento das alunas e alunos frente ao tema do racismo e para o desenvolvimento das reflexões. Mesmo havendo uma resistência silenciosa e/ou discursiva que me pareceu comum, muda o caráter dessa resistência em cada realidade. Em Fortaleza, fica bastante evidenciado o tom de brincadeira, de piada ou de indiferença em relação ao assunto; o problema do racismo é um problema do outro, e não de todos, e de cuja responsabilidade se foge pela tangente. No Crato, há uma curiosidade e um certo reconhecimento da falta de informações em torno do assunto. Naquela cidade mesmo que algumas pessoas não se envolvam e não vejam a importância do tema, há outras, em número bem considerável, que participam dos eventos, interessadamente e que se sentem afetadas na própria identidade e na prática educativa. Elas também se sentem responsáveis pela construção de um olhar que vá de encontro ao do senso comum, o qual

aceita a história e os fatos racistas como naturais. Em São Paulo, o debate foi marcado, inicialmente, por contraposições bem radicais por parte daqueles alunos e alunas que mais se manifestavam nos momentos de reflexão. Os opositores só mudaram de opinião com a pesquisa de campo realizada por eles, quando se tornou possível realizar uma observação sistemática sobre os meios de comunicação social e identificar/confirmar/aprofundar as análises feitas por mim, na sala de aula. Por parte das alunas negras não há essa dificuldade de perceber a existência da problemática, mas elas não se manifestam inicialmente, por receio de direcionar o debate a partir das suas concepções ou por estarem habituados ao “lugar do silêncio” sobre essas questões. Contudo, o negro e o índio não são considerados pela grande maioria das alunas e alunos como inferiores ou coisa assim. Esses, por não se verem como preconceituosas e até mesmo por manterem alguma relação com pessoas negras ou com alguém que convive mais de perto com os índios, não percebem o preconceito na sociedade, e isso transparece no decorrer das aulas.

Caracterizar racismo como brincadeira é bastante comum no Ceará. Esse suposto tom de brincadeira é fruto do chamado “espírito moleque” do cearense, que, segundo alguns artistas do estado, ri até mesmo do seu próprio sofrimento. A brincadeira também é uma forma inteligente de inculcar as ideologias. Permite disfarçar seu real sentido e permite a saída em caso de protesto, como demonstram as seguintes afirmações, comuns no cotidiano cearense: “só estava brincando”, não foi sério, portanto não deve ser considerado. O Tiririca, que cantava uma música intitulada “a negra fede”, foi desculpado sob a alegação de que era uma brincadeira para sua mulher. Nesse contexto, não é difícil imaginar como a pessoa negra é tratada e como se sente. Pelo que a aluna afirma, o trabalho serviu para alertar para as consequências da suposta brincadeira.

E a gente tem que falar por causa das chacotas, fazer piada com negro. É tanto que é uma forma de ofender sutilmente. Você não quer chegar e dizer pra pessoa, então fica com piadinha, com chacota, não é? Que aí é uma forma de ofender e dizer pra essas pessoas que é uma brincadeira. Na verdade, isso é uma forma de ofensa. (Severina)

Havia muitas expectativas de minha parte com relação a esse trabalho em função da busca de consciência, que se chocavam com o interesse das alunas e alunos, gerando desencontros e barreiras. As razões já são conhecidas.

Foi difícil porque a gente tava acabando de sair do 2º grau... então foi muito difícil pra gente aceitar, porque a gente sempre soube, a gente conhecia outra história, sabia de outras coisas... (Ana)

O comportamento das alunas e alunos em sala de aula diante dos debates também demonstra um certo impacto, especialmente pela participação de alunos negros, podendo haver atitudes tanto de respeito quanto de restrição.

... de longe a gente pressentia, como eu realmente pressentia. E quando eu via um ponto, uma opinião, um parecer, algumas vezes até comentavam ali, conversinha baixa, uma com a outra... achando que o problema não é o que está acontecendo, o problema é ele, o problema é nele, não que o problema esteja ali acontecendo... Interessante que quem passa é diferente de quem vê. (João)

Importante é notar as diferenças de preocupação e postura entre da aluna e aluno que se identificam como negro, índio ou branco. Uma coisa é a reflexão e a reação de uma pessoa negra ou índia ante o modo como acontecem as relações inter-étnicas; outra é as de quem não tem essas identidades excluídas e negadas socialmente. Quando isso acontece, há uma tendência dessas pessoas que se identificam como brancas a enxergarem os demais a partir da própria identidade, terem os negros e índios como o diferente de si, do normal e acharem que os problemas que atingem esses grupos não lhes dizem respeito, pois não lhes afetam, mantendo uma certa indiferença. Abstraem o problema da construção da democracia e da interferência das relações étnicas nesta. A minha intenção ao realizar o debate sobre esse assunto era tentar quebrar essa visão.

Comprometimento com uma prática transformadora

*Foi um trabalho cuidadoso
Que queria chamar a atenção
Fazer com que o Pedagogo
Tivesse outra visão
Melhorando a sua prática
Através de uma reflexão
E quem sabe, com esse gesto
Transformar nossa Educação.*

*Diante da gravidade
Do campo educacional
É necessário nova prática
E um trabalho sem igual
Superar os obstáculos
Eliminando todo o mal
E através desse processo
Reconstruir o social*

*No âmbito desta questão
O estudo foi excelente
Para suscitar no grupo
Um esforço precedente
Trabalhar com muito empenho
E uma prática eficiente
Na educação dos índios
E dos afrodescendentes.*

*Se fôssemos enumerar
Os benefícios de sua ação
Diríamos tranquilamente
Seu lugar é na "Educação"
Ensinando aos pedagogos
Uma nova concepção
De educação e sujeitos
Prá construir a nação.
(Zailma Macedo)*

Um aspecto que sempre esteve presente tanto nos trabalhos realizados em sala de aula com as alunas e os alunos, como no trabalho de pesquisa sobre essa prática foi o comprometimento. Não busquei ensinar por ensinar, nem conhecer por conhecer, mas para contribuir com a transformação da realidade e do conhecimento. Não que acredite bastar a produção intelectual em torno da realidade para transformá-la. É necessário prática e engajamento político. Mas entendo que o desenvolvimento de

determinadas idéias pode propiciar mudanças culturais importantes a partir do momento em que leve a reflexões geradoras de processos de rupturas e engajamento por parte dos sujeitos e grupos atingidos. Desse modo, a intenção é contribuir com esses processos que ajudam a construir formas de pensar as relações interétnicas no Brasil e caminhos que levem a construção de contra-culturas, especialmente na escola, levando a mudanças das práticas e concepções racistas em nosso meio.

A escola tem sido omissa e descomprometida em todos os seus níveis, e o que existe são trabalhos isolados a partir de interesses individuais de algumas professoras e professores. Apesar do caráter isolado desse trabalho, tanto em termos institucionais quanto curriculares, os depoimentos mostram que os resultados foram positivos e que, se fosse feito de uma forma mais ampla e contínua, se a formação docente englobasse estudos voltados para a relação etnia-educação, com certeza haveria grandes transformações no pensamento e nas atitudes do povo brasileiro.

Busquei contrapor essas falsas noções que envolvem a nossa realidade, oferecer um estudo crítico, propiciar uma visão positiva sobre o negro, suscitar desejos de mudanças que parecem difíceis de alcançar diante de tantos obstáculos. Contudo, a prática mostra que existem possibilidades viáveis de reverter os processos de dominação que se concretizam através da discriminação racial. Essas possibilidades aparecem à medida que há interesse e boa vontade.

Enfrentei muitas dificuldades na realização de um trabalho voltado para as relações étnicas no Brasil. Se o desenvolvemos, é por convicção do correto e ético, por uma questão de compromisso social. Contudo, há também o lado bastante compensador, que se refere às mudanças obtidas, as quais vamos percebendo no decorrer do trabalho. Esse retorno é perceptível através das expectativas de um aluno.

.... espero que essa tese, ela possa servir pra mudar a sociedade, mudar esse pensamento, essa concepção que o povo tem do negro, que tem do tratamento que hoje é dado na nossa sociedade. E que o conhecimento é pra isso mesmo. Quando a gente descobre o conhecimento, é pra transformar a cabeça das pessoas pra melhor...(Romildo)

A experiência que gera mudanças

*Professora Barros
Seu trabalho foi marcante
Lançou na URCA as bases
De um estudo importante
Fez com que os seus alunos
Se tornassem seres pensantes
Analisando a realidade
Desvendando seu 'semblante'*

*O seu trabalho Professora
Trouxe novo ingrediente
Fez com que o grupo pensasse
De uma forma consciente
Sobre toda a gravidade
De uma ação renitente
No campo educacional
O racismo excludente*

*Queremos que todo aluno
Possa ter este 'acordar'
E encontre em seu caminho
Alguém a lhe orientar
Para que nossa educação
A face possa mudar
Por isso lhe desejamos
Sucesso em todo lugar.*

*Professora Rosa Barros
Obrigada de coração
Por ter passado pela URCA
Durante nossa formação
Diremos com muito orgulho
Seu trabalho não foi em vão
Foi uma prática perfeita
É a nossa convicção.
(Zailma Macedo)*

A experiência ocorre quando os acontecimentos vividos por nós, modifica-nos. Ocorre que quando nos fechamos à experiência jamais ela pode se dar de fato. Foi acontecendo no decorrer dos debates que muitas alunas e alunos continuaram imutáveis em seus pensamentos e atitudes produzindo ausência de experiência, como expressa uma aluna.

...E a gente via até na nossa sala de aula, um trabalho desse não atinge, não chega a atingir, por isso é difícil da coisa mudar, porque não chega a atingir as pessoas. A gente via colega dizer: - "Ah! Por que a Rosa insiste tanto nessa história, mas na sociedade brasileira não existe isso. As pessoas não são preconceituosas, não são racistas". Quer dizer, a gente vê que o trabalho foi muito bem feito, as reflexões foram muito aprofundadas sobre isso. Mas que na realidade, é como aquela história, que você tem que tá preparado, você tem que estar com a mente aberta, o coração aberto pra receber esses ensinamentos, essa crise, pra que a mudança ocorra. Senão, ali bate e volta, o envolvimento não chega, não despertou nada em você e segue a diante. Quer dizer, ali não houve mudança, porque você continua achando que não tem nada a ver. (Zailma)

Por outro lado, houve também um redimensionamento no modo de ver a questão étnico-cultural, reconhecendo a ignorância com respeito ao tema, gerada pelos seus processos de formação. Feitos os trabalhos, a pesquisa buscou identificar e entender o que mudou nas alunas e alunos, bem como as causas e as consequências dessas mudanças. Baseada numa análise crítica que leva em conta os contextos particulares, aponto onde se encontram tais mudanças e os significados atribuídos a elas pelas alunas e alunos.

.. eu comecei a me sentir eu mesma, eu acho que eu até melhorei, em questão de auto-conceito, a auto-estima, eu me sinto mais à vontade pra falar sobre esse assunto. Até então, eu não sabia, às vezes as pessoas me discriminavam, diziam coisas comigo, mas eu ficava calada, talvez eu nem percebia, era como a maioria das pessoas que não percebem as discriminações, não percebem determinadas coisas. E a partir do meio que eu comecei a estudar, eu comecei a perceber a existência do racismo, a existência do preconceito que as pessoas têm comigo mesma que eu não percebia antes... (Sabina)

Eu agradeço a mudança porque eu sei que a mudança é possível. Eu acho assim, que nossa mudança já foi sua presença no nosso meio, no início do nosso curso. Graças a Deus que você aconteceu na nossa vida, que jogou essa semente. É um processo lento. Depois de quinhentos anos nesse país com tanta imposição, então é claro que o processo vai ser lento, mas que a gente sabe que vai acontecer. A gente acredita e vai fazer acontecer, transformar isso que você já colocou pra gente, plantar isso pra sempre, e desejo que inúmeras outras pessoas tenham essa oportunidade que nós tivemos... (Zailma)

Os resultados dos trabalhos pedagógicos podem ser identificados como positivos na medida em que as próprias alunas e alunos os percebem. O que me faz

considerá-los positivos são as mudanças ocorridas no decorrer ou depois dos debates em sala de aula. São mudanças que vão desde o modo de olhar o negro, as relações inter-raciais, ao modo de se posicionar e agir. Quando as alunas e alunos tiveram oportunidade de pesquisar, em bibliotecas, ou nos meios de comunicação, ou na escola, as mudanças ocorreram de uma forma mais efetiva e radical, a ponto de reverter totalmente a postura inicial.

As mudanças se fazem no âmbito do conhecimento, possibilitadas pelos estudos realizados ou como informações totalmente novas, à medida que não tiveram a oportunidade de adquiri-la em outros momentos, seja no espaço escolar, seja no cotidiano social. Ou, aparecem como possibilidade de aprofundamento de conhecimentos que já tinham, mas de um modo superficial. Os estudos propostos ofereceram-lhes um conhecimento mais fundamentado e um posicionamento mais firme diante do tema. Outra mudança significativa diz respeito ao campo prático que vai desde o desejo de desenvolver o tema das relações étnicas na sala de aula, um comprometimento nesse aspecto, ou a efetivação por parte daqueles que já são professores. Também aconteceram mudanças no modo de olhar o negro e o índio, caracterizadas pela valorização, pelo respeito e oposição às práticas que os discriminam, como também por uma visão mais crítica diante das questões étnicas. Mudou qualitativamente a forma como se relacionam com esse tema, e ampliou-se a visão diante de uma questão que não parecia tão forte.

No tocante às alunas e alunos negros, o trabalho ajudou a melhorar a sua auto-estima a partir do momento em que se sentiram reconhecidos, respeitados e que tiveram um espaço para discutirem sobre o racismo, propiciando-lhes a liberdade de se manifestarem. Isso trouxe como consequência o resgate ou a redescoberta da própria identidade, no sentido de identificar tanto os processos de discriminação vividos, como os processos atuais cotidianos e mais amplos. Tal fato formentou maior desejo de participação; também desmascarou as relações interétnicas existentes na sociedade e, mais particularmente, em sala de aula, gerando mais respeito ou visibilizando os preconceitos entre os colegas de etnias diferentes. Enfim, o trabalho pedagógico tornou visíveis coisas que pareciam invisíveis; tocou em questões que pareciam intocáveis; mexeu com idéias prontas, naturalizadas e aparentemente inquestionáveis. Como disse

uma aluna: “plantou semente, adubou-a enquanto houve tempo e espaço”, que brotou frutos às vezes bons frutos, outras vezes, azedos, ou amargos quando o terreno não permitiu que fosse diferente. Diante de tudo isso, é importante destacar o reconhecimento de que as reflexões dentro e fora da sala de aula geraram condições para que se pudesse ir além do senso comum e da ideologia dominante as quais fazem as coisas parecerem normais e nos faz sentirem confortáveis diante do racismo. O trabalho pedagógico ajudou no sentido de encaminhar mudanças de olhar e de postura. E se isso não aconteceu, pelo menos provocou a possibilidade. Não se pode fugir de forma absoluta dos limites existentes, mas se pode criar espaços e perspectivas através de tentativas, buscas e ensaios. Foi o que caracterizou meu trabalho e que continuará por meio das minhas alunas e dos meus alunos, interessados em processos de mudanças culturais efetivas na nossa sociedade.

Na sua totalidade, os depoimentos indicam que aconteceram mudanças em diversos aspectos. A consciência do problema com certeza mudou porque antes as alunas e os alunos não percebiam a dimensão dele e com os debates puderam enxergá-lo de uma nova forma. No caso das alunas e alunos da Unicamp, a pesquisa de campo foi muito importante porque puderam “ver com os próprios olhos”. Penso que se não tivessem feito a pesquisa nos meios de comunicação, não estariam tão convictos da gravidade do problema, pois só os meus posicionamentos seriam insuficientes e provavelmente não teriam alterado muito suas percepções. Mas também se não tivessem passado por todas as reflexões em sala de aula, não enxergariam os meios de comunicação de modo diferente. Quer dizer, uma coisa favoreceu a outra. Isso mostra que é possível promover mudanças, contanto que se direcione para elas. Se predomina na sociedade a naturalização dos racismos, é porque pouco se tem feito no sentido de se contrapor a isso.

Gostaria, por fim, de destacar novamente os tipos de mudanças decorrentes da minha prática em sala de aula. O trabalho despertou, desnorteou, emancipou. Proporcionou consciência dos processos vividos. Aprofundou conhecimentos. Mostrou a realidade do povo negro. Passou de uma visão negativa sobre as pessoas negras para uma visão positiva. Propiciou rupturas de olhar e de atitude na relação entre colegas negras/os e não-negras/os. Mudou posturas. Estimulou práticas

diferentes. Suscitou interesses, curiosidade e criticidade. Instigou a pesquisa, o estudo do tema. Contribuiu na superação da naturalização dos processos raciais. Explicitou a visão que a sociedade tem sobre as pessoas negras. Estimulou a aceitação e valorização da negritude. Melhorou a maneira de ver o outro e de se ver. Mudou formas de pensar, de ver, de agir. Levou à percepção da mudança individual. Alertou para a necessidade de mudanças mais amplas na sociedade. Caminhou de reações de fechamentos a reações de abertura. Houve valorização e reconhecimento ao trabalho apesar das restrições por parte de algumas alunas e alunos e de o trabalho não ter sido partilhado no espaço acadêmico como um todo, ficando restrito a algumas disciplinas.

Considerações finais

O que posso concluir é que se construiu uma percepção do significado do estudo da temática étnica na educação e sua dimensão crítica na busca da transformação sócio-étnico-cultural da sociedade brasileira. Termino aqui com alegria por considerar ter contribuído de algum modo para o processo de transformação da consciência das minhas alunas e alunos acerca da temática étnica e por ter alertado para a necessidade de práticas novas, seja em nível individual, seja em nível social. Espero que essas reflexões possam realmente transformar-se em processos mais efetivos de mudanças, uma vez sistematizadas por setores mais amplos da educação.

O estudo da prática pedagógica voltada para o tema das relações étnicas esteve embasado numa metodologia que procura refletir sobre as particularidades de cada contexto em que se deu a prática docente, buscando compreender suas definições, possibilidades e limites para a realização dos debates e reflexões em sala de aula, sem perder de vista o contexto brasileiro mais amplo. A preocupação foi considerar a realidade brasileira de maneira concreta, de forma a ultrapassar conclusões genéricas, que às vezes omite diversos aspectos diferenciados das realidades locais, procurando compreender e explicitar as peculiaridades da realidade nacional. Penso que essa meta foi alcançada na medida em que as análises estiveram atentas no sentido de olhar as realidades pesquisadas, procurando enxergar suas especificidades culturais e étnicas,

suas diferenciações sociais, suas linguagens e o que aparece de comum a partir do contexto brasileiro.

A pesquisa realizada sobre a prática pedagógica teve como resultados o desvendamento desses universos e a possibilidade de se explicitarem as relações étnico-sociais na escola. Esses resultados podem ser justificados pela aprendizagem docente, propiciada pela experiência que gera mudanças na formação e na prática pedagógica, levando a professora a reconstruir posturas, rever métodos de trabalho, repensar a relação com alunas e alunos e a forma de avaliar. Isso resultou em alterações no campo do conhecimento e redimensionamento de valores e atitudes que permeiam a perspectiva pedagógica. A pesquisa realizou a sua proposta, mostrando a complexidade e o sucesso do trabalho pedagógico, assim como deixa caminhos para sistematização de propostas dessa ordem.

Bibliografia

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de.** *Etnografia da Prática Escolar*. 2ª edição. Campinas-SP, Ed.Papirus, 1998.
- AZEVEDO, Fernando de.** *A Transmissão da Cultura*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1994.
- BAKHTIN, Mikhaell.** *Marxismo e Filosofia da Linguagem.. 8ª edição*. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1997.
- _____ *Estética e Criação Verbal*. 2ª edição. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Wilson e SANTOS, Joel Rufino dos.** *Atrás do Muro da Noite*. Ministério da Cultura. Fundação Palmares. Rio de Janeiro, Cidade Gráfica Editora Ltda., 1994.
- BARROS, Rosa e CUNHA JR., Henrique.** *Discurso das Mulheres Negras do Trilho: Identidade, Cultura e Trabalho*. XX Reunião Brasileira de Antropologia – I Conferência : Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe – 14 a 18 de abril de 1996, Salvador-Ba.
- BARROS, Rosa e outros.** *A Produção de Interesse dos Afrodescendentes nos Cursos de Pós-graduação em Educação no Nordeste Brasileiro*. Mimeo. Texto apresentado no XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Natal - RN, 1997.
- BIKO, Steve.** *Escrevo o que Eu Quero*. São Paulo, Ed. Ática, 1990.
- BOURDIEU, Pierre.** *O Poder do Símbolo*. Lisboa, Difel, 1989.
- BERGER, L. e LUKMANN.** *A Construção Social da Realidade*. São Paulo, Ed. Vozes, 1978.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.** *A Educação como Cultura*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- CADERNOS CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) Nº 33.** *Educação e Multiculturalismo, Favelados e Meninos de Rua*. São Paulo, Ed. Papirus, 1993.
- CHALMERS, A. F.** *O que é Ciência Afinal?* São Paulo, Editora Brasiliense, 1997.
- CHAUÍ, Marilena.** *Convite à Filosofia*. São Paulo, Editora Ática, 1994.

- CONSORTE, Josedildeth Gomes e COSTA, Marcia Regina.** *Da Religião Política Identidade*. São Paulo, Ed. Edicon, 1992.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.)** *Caminhos Investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Porto Alegre-RS, 1996
- CUNHA, Henrique Jr.** *Discussão sobre o Desemprego e a Exclusão do Negro no Mercado de Trabalho no Pós-Abolição*. Mimeo. Texto interno aos movimentos negros. Fortaleza - Ceará, 1996.
- _____ *Identidades Negras e Educação*. Revista CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ano 3, Nº Especial, Nov. 1995, UFPB – João Pessoa – Paraíba.
- _____ *Textos para o Movimento Negro*. São Paulo, Ed. Edicon, 1992.
- _____ *A “Comemoração” do Dia 13 de Maio nas Escolas*. Textos – subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec. Leituras-SME, Maio de 2001, nº 1.
- CUNHA, Manuela Carneiro da.** *Antropologia do Brasil – Mito, História e Etnicidade*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- ESPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise.** *Pesquisa Participante*. 2ª edição, São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- FONTOURA, Maria Conceição.** *A Exclusão da Cultura Afro-brasileira dos Currículos Escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?* Porto Alegre - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 1997. Dissertação de Mestrado.
- GADOTTI, Moacir.** *Educação Multicultural e Educação Brasileira. (Notas para uma compreensão geral do tema)*. Mimeo. Texto apresentado no Encontro de Educadores Negros do Movimento Negro Unificado - MNU, São Paulo, 1992.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete** (orgs) *Cartografias do Trabalho Docente. Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas - SP, Ed. Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GOMES, Nilma Lino.** *A Mulher Negra que Vi de Perto*. Belo Horizonte-MG. Maza Edições, 1995.

- ENGUITA, Mariano Fernández.** *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre – RS, Ed. Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, Florestan.** *A Integração do negro na sociedade de Classes*. Vol. I e II. 3ª edição. São Paulo, Ed. Ática, 1978.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 11ª edição, 1999.
- GILLIY, Michel.** *Les Représentations Sociales dans le Champ Educatif*, in Jodelet, D. *les Représentations Sociales*, Paris, P.U.F., 1989.
- GONÇALVES, Luis Alberto e SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves e.** *O Jogo das Diferenças*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte-MG, 1998.
- GONÇALVES, Luis Alberto.** *O Silêncio de um Ritual Pedagógico a favor da Discriminação Racial*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. Dissertação de Mestrado.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, PETRONILIA, Beatriz Gonçalves e.** *O Jogo das Diferenças. O multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, MG, Ed. Autêntica, 1998.
- GRAMSCI, Antonio.** *Concepção Dialética da História*. 10ª edição. São Paulo, Civilização Brasileira, 1995.
- HAGUETTE, Teresa .** *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis - RJ, Ed. Vozes, 1992.
- HALEY, Alex.** *Autobiografia de Malcon X*. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1992.
- HALL, Stuart.** *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Ed. DP & A, 1998.
- HELLER, Agnes.** *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1989.
- IANNI, Otávio.** *Idéia de um Brasil Moderno*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1992.
- JODELET, Denise.** *Représentation Sociale; um Domaine en Expansion. Les Représentations Sociales*, Paris P.U.F., 1994.
- LARAIA, Roque de Barros.** *Cultura um Conceito Antropológico*. 11ª edição. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar Ltda, 1997.
- LARROSA, Jorge.** *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre, RS, Editora Contrabando, 1998.

-
- _____. *Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. Textos-subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec. Leituras- SME, Julho de 2001, nº 4
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, E. D. A.** *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 4ª edição. São Paulo, Ed. EPU, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.** *Parâmetros Curriculares Nacionais. Convívio Social e Ética. Pluralidade Cultural*. Versão Preliminar, 1997.
- MACLAREN, Peter.** *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.
- MARX, Karl.** *Ideologia Alemã. (Feurbach)*. 6ª edição. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (org.).** *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis -RJ, Ed. Vozes, 1996.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.)** *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.
- MOURA, Clovis.** *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo, Ed. Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabenguele.** *Negritude, Usos e Sentidos*. São Paulo, Ed. Ática, 1988.
- OLIVEIRA, Ivone Martins.** *Preconceito e Auto-conceito. Identidade e Interação na Sala de Aula*. São Paulo, Ed. Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de.** *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo, Ed. Livraria Pioneira, 1976.
- RAMOS, Guerreiro.** *A Redução Sociológica*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.
- RIBEIRO, Rosa Maria Barros.** *Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação Programa de Pós graduação em Mestrado e Doutorado, 1995. Dissertação de Mestrado.
- _____. *Limite e Contracenso da Educação no Brasil: o etnocentrismo numa sociedade pluriétnica*. Mimeo. Trabalho apresentado no Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, 1995.
- ROCHA, Everardo.** *O que é Etnocentrismo*. São Paulo, Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1994.
- SANTOS, Joel Rufino dos.** *O que é Racismo*. 13ª edição. São Paulo. Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1980

- SCHWARCZ, Lilia Moritz.** *O Espetáculo das Raças*. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, José Luiz dos.** *O que é Cultura*. São Paulo, Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1992.
- SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves e.** *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores do Limoeiro*. Porto Alegre-RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 1987. Tese de Doutorado.
- _____ *Prática de Racismo e Formação de Professores*. In: DAYREL, **Juarez (org.)**. *Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura*. Belo Horizonte, UFMG.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.)**. *O Currículo e os Novos Mapas Culturais*. Petrópolis –RJ, Ed. Vozes, 1995.
- _____ *A Poética e a Política do Currículo como Representação*. Mimeo, Rio Grande do Sul, 1998.
- SODRÉ, Muniz.** *A Verdade Seduzida*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1988.
- _____ *O Monopólio da Fala Função e Linguagem da Televisão no Brasil*. 6ª edição. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1999.
- _____ *Claros e Escuros. Identidade, Povo e Mídia no Brasil*. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 1999.
- TRINDADE, Azolilda. L. da. (org.)**. *Multiculturalismo mil e uma Faces da Escola*. Belo Horizonte-MG, Ed. DP & A, 1999.
- SALGADO, Eduardo.** *Boa Causa, Mau Argumento*. Revista Veja, São Paulo, ano 34, vol 36, 12 de setembro de 2001, p. 49 e 51.
- WEST, Cornel.** *Questão de Raça*. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1994.