



1290000035



FE

TCC/UNICAMP So11e

ELAINE CRISTINA SOARES

**A ESCOLA E ALGUMAS DAS MÚLTIPLAS FACETAS DO
PROCESSO DE EMBRANQUECIMENTO**

CAMPINAS, 1997

ELAINE CRISTINA SOARES

**A ESCOLA E ALGUMAS DAS MÚLTIPLAS FACETAS DO
PROCESSO DE EMBRANQUECIMENTO**

Trabalho apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

CAMPINAS, 1997

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	YCC/UNICAMP
	So11e
V:.....EX:.....	
TOMBO:	35
PROC. Nº:	1291/2003
C:.....D:.....	X
PREÇO:	R\$ 11.00
DATA:	29.10.03
Nº CPD:	311099

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

So11e Soares, Elaine Cristina
A escola e algumas das múltiplas facetas do processo de
embranquecimento / Elaine Cristina Soares. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1997.

Orientador : Neusa Maria Mendes de Gusmão.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Racismo. 2. Preconceito. 3. Discriminação racial. 4.
Relações raciais. 1. Gusmão, Neusa Maria Mendes de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Data de aprovação

Membros da banca examinadora

Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Sutis diferenças

*Pra você felicidade é
Relva tenra que cresceu no chão
Mas pra mim é fruta que no pé
Se oferece ao olho, à boca, à mão
Pra você toda tristeza vem
Quando o sol descamba para o mar
Mas pra mim só quando não se tem*

*Pra onde dirigir o olhar
Então nós dois
Sutis diferenças
Vamos combinar
Não pra saber
Quem vence ou não vence
Mas que luz vai dar*

*Pra você a vida deve ser
Como um rio que corre sem par
Mas a mim não importa o correr
E sim o refletir, o luar
Pra você o medo vem do céu
Ou do Deus que não se mostrará
mas pra mim o medo vem do eu
Pra saber sequer se algum Deus há*

*Então nós dois
Sutis diferenças
Vamos combinar
Não há no amor
Quem vença ou não vença
Mas que luz vai dar.*

(Vinícius Cantuária e Caetano Veloso)

Dedico este trabalho a alguém, que certo dia, em um bar, me ensinou que as diferenças não devem ser apagadas, e sim, vivenciadas, experienciadas. Ensinou-me também que o amor não se submete às constituições ideológicas do preconceito. Alguém que, como eu, assistiu ao filme "Desafio no Bronx" e aprendeu a amar e ser amado incondicionalmente. Também aprendeu que a coisa mais triste na vida é talento desperdiçado.

Agradecimentos

A meus familiares que acompanharam os meus momentos de conquistas e todos os sentimentos de alegria e ansiedade que os envolvem; ao Prof. Bryan que demonstrou-se um verdadeiro mestre na minha formação acadêmica; à Profa. Neusa Gusmão, minha orientadora e, em especial a duas pessoas - À Profa. Ana Lúcia Goulart de Faria , que um dia na Faculdade de Educação mostrou-se cúmplice pelo olhar às minhas intenções iniciais de pesquisadora e à minha amiga Sônia, que dentro e fora da Faculdade foi presença marcante na minha constituição de pedagoga e pessoa humana como um todo.

Sumário

Apresentação.....	01
Introdução.....	05
1 - O caminho percorrido.....	18
Capítulo I: A escola e seu mundo.....	23
1 - História e vida do Colégio "Ave Maria"- Campinas	25
2 - A população escolar e suas relações.....	32
Capítulo II: O papel da escola e a questão das diferenças.....	46
Conclusão.....	62
Referências.....	69

APRESENTAÇÃO

" Só o conhecimento traz o poder" (Freud)

O presente trabalho, busca colocar em questão a importância do reconhecimento da identidade do indivíduo como sendo um patrimônio cultural que o fortalece e o sustenta nas relações sociais.

Percebi que eu, uma mulher negra, bisneta de escravos, pouco conhecia da história de meus antepassados, bem como da cultura da minha raça¹. Passei a pensar sobre os porquês desse desconhecimento.

Notei que em casa o assunto sobre escravidão, negros e discriminação sempre foi um tabu. Fomos todos criados em escolas particulares, com uma maioria branca; sempre vivemos em bairros com uma boa infra-estrutura, em que a população negra era bastante rara.

Assim sendo, passei grande parte da minha vida mergulhada em uma dinâmica que possuía dois movimentos básicos. Por um lado tinha uma relação aparentemente tranqüila entre mim e os brancos, afinal nos submetíamos enquanto família, ao branqueamento² socialmente imposto - éramos católicos, freqüentávamos ritos e festas tipicamente brancas; transformamos a nossa aparência para nos assemelharmos aos mesmos, tal como o alisamento dos cabelos, entre outras coisas.

¹ O conceito é complexo, polêmico e exige discussão. Vale pontuar, que raça aqui é compreendido como denotativo de 'cor'.

² Segundo Silva (1983), o ideal de branqueamento, a chamada ideologia de branqueamento consiste em linhas gerais na valorização e perpetuação da cultura branca ocidental como aquela da verdadeira civilização. Com isso o branco torna-se o proprietário do lugar de referência.

Por outro lado, tentava ignorar, ou melhor, não reagir às possíveis ações discriminatórias contra mim - afinal, se reagisse, seria considerada desequilibrada: "Só podia ser negra!".

Além disso, pude também perceber que me sentia desprotegida perto de pessoas da minha raça, pois era como se eu estivesse ainda mais exposta a não aceitação social. Assim, ao lado dos brancos, me descaracterizava e me submetia às manifestações sócio-culturais que lhe são próprias; todavia era uma tentativa de evitar as gozações, olhares de reprovações, etc.

Somente com o passar do tempo é que esta realidade passou a me incomodar. Se antes eu estava mergulhada nessa dinâmica, sem conhecimento nenhum dela, comecei a me sentir enfraquecida, principalmente nas discussões escolares que se centravam nas histórias de vida, nas experiências vividas no interior da família.

Lembro-me, já cursando o magistério, que as pessoas sempre recorriam às origens de suas famílias como forma de explicar as suas manifestações: "Sabe como é casa de italiano, não? São sempre aquelas festas, aquela gente falando alto e gesticulando, como se fosse uma briga; mas na realidade é assim que nos comunicamos!" E assim seguiam-se os depoimentos, enquanto eu não tinha coragem de expor experiências, que revelassem a minha identidade cultural³.

Afinal, qual é a história cultural do meu povo? Não sei. Como é que nós nos comunicamos? Será que nos comunicamos? O que podia contar das festas em casa é que elas eram sempre discretas, para que então, nos permitissem viver no mesmo bairro, estudar na mesma escola...

³ Segundo Schwarcz (1996), identidade é sempre um conceito relacional, contrastivo, e é sempre resultado de um processo de negociação. Os homens estão sempre construindo identidade num jogo de interesses, com elementos que não são aleatórios, mas que são no entanto, re-significados em função do contexto, de interesses e posições de poder, que fazem com que um grupo reivindique uma nova visibilidade dentro da sociedade. Nesse movimento de re-significação e contraste, o patrimônio cultural negro está sendo reafirmado em diálogo e em contraste com a sociedade abrangente.

Recordo-me também, que na adolescência meus amigos (brancos) passavam os finais de semana em clubes. Então, quis ficar sócia de um (conhecido na cidade de Campinas) para poder acompanhá-los.

Procuramos comprar um título familiar, mas a nossa inscrição acabou sendo posta de lado, foram adiando a data para análise dos dados, até que perdemos o prazo para efetua-la.

É claro que sabíamos que a nossa ficha já tinha sido analisada há muito tempo, e que o item raça havia nos excluído de participar daquele meio social.

Entretanto, trabalhamos como atores disciplinados do mito da democracia racial⁴ e aceitamos "pacificamente" esse fato, sem procurarmos de forma alguma justiça para o caso.

Somente hoje, tenho uma consciência maior de que vivíamos como "anões" negros com medo dos brancos "gigantes", donos de tudo. Medo de não agirmos segundo seus valores e sermos expulsos de seus espaços. Frequentávamos os lugares como uma concessão e não como um direito, portanto, precisávamos ficar atentos para não ferirmos nenhuma regra.

Na realidade, apenas após algumas leituras de alguns trabalhos sobre discriminação racial, pude perceber que acontecimentos como estes são muito comuns no país. Existe uma relação que legitima e mantém o preconceito racial e somente a partir de um estudo sobre os conhecimentos acumulados sobre o tema é possível lutar contra o que vem ocorrendo.

⁴ Discurso dissimulador, que por dizer que a mistura gerou um povo sem barreiras e sem preconceitos; distancia a fala, da real crueldade existente no país. Crueldade essa que o país conhece e não quer conhecer. Segundo Munanga (1996), o discurso faz uma apologia à igualdade, à democracia racial. Entretanto, no sistema das relações concretas se dá a instância da discriminação, neste espaço há uma estrutura injusta e cruel com a população negra, mas que o mito nega pregando uma falsa igualdade entre brancos e negros.

Neste sentido, a bibliografia presente neste trabalho, conta com autores negros e não negros, direta ou indiretamente ligados à educação formal e informal e que, principalmente, levantam as questões étnicas como aspectos fundamentais a serem enfocados no sistema de ensino.

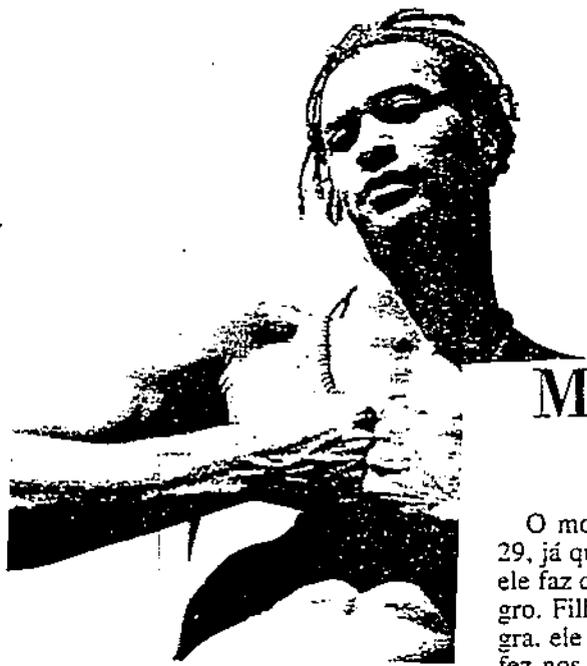
Com vertentes antropológicas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas, históricas entre outras, os diferentes autores com os quais dialoguei, trazem à tona a necessidade de se valorizar as diferenças nos mais variados espaços de relações, bem como de se lutar por igualdade de oportunidades entre os homens na e pela educação, seja no plano do conhecimento, ou de metas e ações em políticas educacionais.

O que seduz em uma pesquisa sobre o assunto é o caráter histórico-social desta questão, que possui raízes na organização das relações que se deram no país ao longo do tempo.

Assim, estudar o processo de exclusão social do negro e de sua cultura é um esforço que busca clarificar uma das muitas facetas que compõe o todo social.

Nesse sentido, na pesquisa de Patto (1991): "A produção do fracasso escolar", senti-me fortalecida a fazer estudos que revelam aspectos da concretude do dia-a-dia do negro que vive em um espaço de predomínio social de brancos. Não tenho a pretensão de fazer uma análise que abarque as múltiplas contradições que estruturam o tema escolhido, todavia, espero que as análises e os problemas levantados contribuam para uma maior compreensão desse fenômeno.

INTRODUÇÃO



Modelo já quis ser branco

Da Sucursal do Rio

O modelo carioca Walter Rosa, 29, já quis ser branco. Hoje em dia ele faz questão de se considerar negro. Filho de pai branco e mãe negra, ele diz que a melhor coisa que fez nos últimos anos foi assumir a cor negra.

Até o final da adolescência, Rosa usava o cabelo cortado bem curto. "Um dia resolvi deixar o cabelo crescer e fiz essas tranças. A partir daí deixei de querer ser branco", diz.

O modelo não gosta de termos como moreno e pardo. "É como chamar de escurinho, é uma maneira preconceituosa de se referir ao negro. Isso não é adjetivo, é pe-

yorativo", ironiza.

Modelo há quatro anos. Walter Rosa já foi pintor de paredes, assistente de laboratório fotográfico, vendedor de salada de fruta na praia e lavador de janelas de prédios.

Ele prefere não entrar em discussões sobre discriminação e preconceito: "Se ficar vendo preconceito em tudo, fico paranóico e acaba virando uma guerra".

Levado por uma amiga para uma agência de modelos, o tipo físico de Rosa agradou. "O público consumidor negro está aumentando, então o mercado precisa de modelos negros", diz. É assim que Rosa explica o seu sucesso.

Folha de São Paulo 25/06/95. Caderno "Mais"⁵.

⁵ Este caderno contou com a colaboração de diversas fontes, entre elas: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, I.B.G.E (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), Datafolha, Núcleo de Consciência Negra da U.S.P.

A reflexão sobre o processo de branqueamento que é socialmente imposto a muitos negros, como condição básica para que os mesmos frequentem espaços de predomínio branco, tais como escolas particulares, clubes, restaurantes, etc. torna-se imprescindível e nos coloca diante de sua complexidade.

Segundo Saviani (1991), a compreensão da prática social se faz quando situada no conhecimento historicamente acumulado e diante de uma análise crítica e contextualizada da mesma.

Na exclusão social do negro, na não solidificação de suas manifestações culturais, bem como no branqueamento cultural de que é vítima, estão dadas as garantias de sua sobrevivência em alguns espaços e também, nelas encontram-se ancoradas inúmeras explicações da presença negra num país como o Brasil.

A discriminação negra não trata da discriminação de uma etnia, mas da discriminação de homens que se distinguem por ter a tez negra, por sua história de exilados castrados em sua cultura, que passaram de valiosos instrumentos de trabalho a homens livres, sem que tivessem condições materiais e políticas de se assumirem como tal., isto é, como sujeitos de direitos.

Ao se mapear as condições históricas que, no Brasil, constituíram e ainda constituem o processo de exclusão e marginalização social do negro, que impediram o mesmo de solidificar a sua cultura impondo o branqueamento como condição básica de sobrevivência, vê-se que valores que o tomam por irracional, sujo, feio, ruim, são mensagens ideológicas divulgadas para caracterizarem uma possível "natureza negra".

A função principal desses valores é abafar a contradição que se abre entre o mito da democracia racial e a natureza contraditória desses movimentos históricos, econômicos e políticos das relações que lhe imputaram: a escravidão, a marginalização e a miséria.

Alguns estereótipos, tais como, resistência física, grande potência, sexualmente ativo e outros, constituem uma mitologia negra e adquirem em nível de discurso, uma significação aparentemente positiva. No entanto, no período escravista, em que o negro era mão-de-obra produtora de lucros, essas caracterizações justificaram a função do negro como "...besta de carga". Para Souza (1983)

"... sua decantada resistência física está associada a um destino mítico que lhe garante a necessária competência para as tarefas árduas." (p.31)

Os fatos não são diferentes ainda hoje, assim, os traços que poderiam caracterizar o negro como superior, na realidade, são aqueles que simbolizam uma verdadeira inferioridade.

Também a ideologia européia branca e católica, que atribuía ao europeu a missão de evangelizar e assim salvar o mundo pagão (mesmo que precisando usar a opressão), propiciou que no Brasil a escravidão fosse aceita e fez parecer extremamente natural, que os africanos transportados em navios, uma vez no país, fossem separados dos familiares e misturados com pessoas de diferentes grupos étnicos, às vezes até de nações inimigas.

A separação dos familiares e dos grupos de referência, implicou a perda dos elementos que constituíam a identidade cultural negra, tornando-se um grande marco da descaracterização e enfraquecimento pessoal e coletivo desses contingentes.

Nesse contexto, aceitava-se tranqüilamente que os negros fossem desenraizados das suas origens, transformados em objetos, ou seja, tal como afirma Depreste (1982), já que o escravo era visto como instrumento de trabalho, pois

"Durante muito tempo, não passou pela cabeça de ninguém a idéia de que os africanos e seus descendentes desempenharam também um papel altamente civilizador no hemisfério ocidental. Traçou-se uma linha divisória muito nítida entre as heranças européias e as heranças africanas. Os

descendentes europeus atribuíam a si o conjunto de atividades que consideravam nobre. Admitiam-se as marcas africanas apenas nos aspectos mais pitorescos e secundários daquilo que se chama folclore"
(p.25)

A contribuição do negro foi, em geral, a do trabalho. Os serviços mais infamantes cabiam a eles. Segundo Carneiro (1967)

"... e foi assim, que sobre o ombro do negro escravo - sobre o esforço nunca reconhecido, nem apreciado no justo valor - que se construiu a sociedade brasileira." (p. 2)

Não apenas o trabalho, mas elementos culturais e deslegitimados, foram importantes nessa construção, sendo que o não reconhecimento dessa questão, leva o negro a não ter uma concepção positiva de si mesmo, obrigado a tomar o branco como modelo de identidade.

Em concordância com essa idéia, a Folha de São Paulo de 25/06/95, traz em seu caderno "Mais", a revelação de que:

"Metade dos negros diz concordar que 'negro bom é negro de alma branca."

Esse dilema é compreendido por Gilberto Gil (1979), da seguinte forma:

" Dilema: dificuldade para experimentar a forma comunizante negra, no sentido de incorporar mais e mais elementos desse modo alegre que é típico das expressões africanas de arte. A dificuldade reside no fato do negro viver numa sociedade ocidental, que não é preta, no fato de ele ser não só africano, pois é descendente de um espaço de consciência e cultura puxando para o lado do branco." (p.4)

Da presente fala, entende-se a complexidade da crise da identidade negra e aponta-se para o combate a uma identidade comumente estigmatizada - historicamente atribuída por dominantes brancos - além do possível empenho em transformá-la, para construir uma identidade não estigmatizada, o que não ocorre linearmente. Pinto (1993) esclarece:

"É um processo carregado de ambigüidades, de hesitações, incertezas, em que, na verdade, reflete as dificuldades enfrentadas pelo negro para se afirmar numa sociedade que, embora apregoe a igualdade racial, na verdade o discrimina, o rejeita, não o valoriza. Uma sociedade na qual vigora, tanto no nível da política populacional, como no nível dos próprios indivíduos, inclusive negros, um ideal de branqueamento." (p.32)

O processo é antigo, nem mesmo a Abolição da Escravatura viria revolucionar esse estigma de inferioridade negra em relação aos brancos. Muito ao contrário, como acenou Fernandes (1984), também essa lei, foi uma revolução social do branco, pelo branco e para o branco.

Como isso se deu?

Primeiro, com o intuito de satisfazer os interesses europeus, as leis emancipacionistas da cessação do tráfico, do Ventre-Livre, do Sexagenário foram, no final do século XIX, aos poucos "liberando" a mão-de-obra escrava, visto que essa entrava em contradição com os interesses emergentes do capital. Interesses esses que envolviam uma grande e acelerada produção industrial, bem como um mercado consumidor, o que pressupunha a existência do trabalhador assalariado.

Depois, da lei da Abolição, aos treze de maio de mil novecentos e oitenta e oito, a grande massa dos ex-escravos encontrou-se sem as mínimas condições de sobrevivência, já que a lei não lhes garantiu ou proporcionou recursos para enfrentar a nova ordem social.

Segundo Nascimento (1980), o negro que fazia os trabalhos domésticos quase sempre sabia ler e, por isso, teve maior sorte; já o negro do eito foi jogado nas cidades ou ficou perambulando pelos campos. Portanto, a abolição fazia do escravo um pária na zona rural, um marginalizado na cidade, um desempregado, que às vezes trabalhava a troco de quase nada e vivia em aglomerados junto à cidade, onde se dizia, viviam escondidos como bandidos.

Souza, (op. cit), afirma:

“ a definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada conseqüente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel de disciplinado - dócil, submisso e útil - enquanto o branco agia com autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial.” (p. 21)

Tais valores objetivavam manter o negro no seu lugar, na sua posição de marginalizado e sem possibilidades de mobilidade social, de participação do processo de modernização e urbanização que ocorria no final do século XIX. Todavia, ideologicamente divulga-se a idéia de que a ascensão social, a redenção econômica, social e política, seriam capazes de tornarem o negro um cidadão respeitável. No entanto, na sociedade brasileira, o cidadão era branco. Diante disso, o negro empenhou-se para ascender socialmente. Souza (op. cit.) afirma que:

“Foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco- ainda que tendo que deixar de ser negro- que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente.” (p. 21)

As barreiras à conquista da ascensão social⁶ - intencionalmente articuladas pelos brancos- que os negros encontravam, contribuíam para aumentar nos mesmos, o sentimento de inferioridade, o isolamento e a separação muitas vezes violenta, de sua identidade de indivíduo e de grupo.

Alguns negros ousavam romper com o paralelismo negro/miséria , não aceitando passar por branco, mas, a sociedade controladora, acabava por impor seus requisitos, em uma identificação ostensiva com interesses, valores e modelos de organização da personalidade do branco.

Em todas as circunstâncias, o negro então, sujeitava-se a dar provas de sua capacidade de ser, de pensar e de agir como equivalente aos princípios brancos. Para Souza (op. cit)

“ A história do negro no Brasil é assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.” (p. 23)

O cenário pós-abolição, portanto, nada trouxe de democracia para a relação brancos/negros, muito ao contrário, o ex-escravo, viu-se banido da força de trabalho, sem preparo para se introduzir no mercado de trabalho, sem terra para lavrar. Além disso, carregava toda uma carga que lhe fora imputada de preguiça, pouca inteligência, desordem.

Demartini e Espósito (1989), afirmam que o negro recém saído do sistema de escravidão tinha a sua aprendizagem para o trabalho através da prática, que era

⁶ Ascensão social, segundo Souza (op. cit.) é o movimento pelo qual um agente ou grupo social, realizando uma possibilidade de ascensão social, muda de uma classe (ou de uma camada de classe) para outra socialmente considerada superior. Aqui, classe social é entendida como sendo a estratificação em termos de posição nos processos sociais de produção, dominação e ideologização, isto é: se tomará em conta não só a posição na instância econômica, mas também a relação dos agentes com o poder e com os emblemas de classe - valores éticos, estéticos, etc.

considerada a chave para o sucesso e a base para a mudança de emprego ou de atividade. A escola tinha pouca influência na formação desses homens e a ausência dela marginalizou-os da participação no que se chama cultura erudita. Tanto quanto do trabalho regular e da vida em sociedade.

O movimento da história das relações sociais brasileiras era assim, carregado de preconceito e de marginalização contra o negro. Se nem mesmo a Abolição dos escravos representou uma conquista, mas apenas satisfaz aos interesses do europeu da nação que se constituía - mão-de-obra livre, mercado consumidor atendendo aos interesses do capital industrial do final do século XIX. As organizações sociais como um todo legitimavam e atendiam aos interesses brancos: trabalho, a mão-de-obra imigrante basicamente européia e especializada com formação escolar referida a um espaço de socialização próprio da cultura branca.

Há que se ter presente que ao fazer do negro africano um escravo, o branco cortou a sua consciência e, com isso, tornou-se o proprietário do lugar de referência e, como afirma Souza (op. cit.):

"Para afirmar-se o negro toma o branco como referencial." (p.27)

O cortar a consciência do negro constituiu-se na história, como um movimento ambíguo: garantia o domínio europeu, bem como era a única forma permitida ao africano de se auto afirmar. Este era um mecanismo bastante forte, à medida que exigiu uma descaracterização da cultura africana e abriu um espaço propício para a submissão desse outro, diferente do branco.

O branco dominante, conseguiu através das instituições sociais moldar a população negra dominada. Não houve segundo Fernandes (1884), apatia por parte desses, houve uma cultura de submetidos, como parte da dominação e de não permitir a ação do dominado.

O branco , como o exemplo do belo e do bom, faz com que o negro tenha sobre si, a marca da exclusão. Diante disso, instala-se entre os marginalizados, o ideal de branqueamento.

Ora, se a cultura branca era aquela que deveria ser perpetuada, divulgada e aceita, também ela foi tida como a "cultura oficial", digna de confiabilidade. Portanto, os registros históricos oficiais, eram apenas instrumentos de divulgação e perpetuação da visão de mundo branca que desconsiderava e desconsidera a presença negra na composição do povo brasileiro.

Assim, existe ainda hoje um limite quanto a investigação da vivência da exclusão e marginalização negra no período de escravidão e do momento pós-abolicionista. Quase nada é encontrado em registros escritos elaborados pelos negros africanos e ex-escravos. Por isso, o negro brasileiro conta exclusivamente com a memória enquanto fonte de informação de sua própria história.

Buscando a memória como fonte histórica, Demartine e Espósito (op. cit) apontam para um aspecto de grande relevância, se quisermos estudar como se dão as diferentes matizes do processo de embranquecimento, já que o processo de discriminação negra não é hegemônico, único. Como enfatizam tais autoras, ao tratar da organização populacional brasileira, não podemos nos esquecer que o cenário do país neste tocante, traz em seu interior múltiplas facetas, relações bastante diferenciadas e que se manifestam em diferentes espaços. Cada região possui adereços discriminatórios que lhe são próprios, coerentes com sua história, de acordo com o contexto sócio-cultural vivido.

No estado de São Paulo, as matizes que constituem o processo de inferiorização e marginalização negra também participaram do movimento anteriormente exposto, em que a população, mesmo após a Abolição da Escravatura, não teve uma convivência pacífica, no universo dominado pelos brancos e por seus valores. Muito ao contrário, a sociedade não era somente marcada pelo agrupamento de imigrantes de diversas nacionalidades, havia diferenças na tez: brancas e negras (estes há pouco tempo saídos da escravidão e carregando as

suas marcas). Como diz Fernandes (op. cit.), negros e mulatos representavam no mínimo 11% da população de São Paulo em 1910 e 9% em 1920. Além deles, este estado, já em processo de urbanização crescente, agrupava moradores antigos, bem como atraía novos imigrantes europeus e orientais das mais diferentes etnias.

A convivência entre estes diferentes grupos raciais não era tranqüila e havia conflitos na disputa pela participação no mercado de trabalho ainda pequeno e em desenvolvimento. O mercado de trabalho disputado por todos, era um campo de luta pela sobrevivência.

Segundo Demartini e Espósito (op. cit.), o clima era de disputa intensa, acirrada: os imigrantes buscavam apoio nos de sua nacionalidade, língua, religião; os negros, por sua vez, com posições mais baixas sociais e econômicas, tentavam organizar grupos escolares, religiosos, como forma de defenderem-se nessa disputa.

Além disso, havia ainda o peso da escravidão, que marcava totalmente a vida do negro que era legalmente livre mas, realmente que se sentia preso a preconceitos, estigmas⁶, e de resto, o era também por parte dos brancos.

A situação de crianças, jovens, dos negros de forma geral em São Paulo, no início deste século, não parecia ser melhor que durante a escravidão. Em muito, a sociedade reproduzia o momento anterior.

Relatos conseguidos por Demartini e Espósito (op. cit.) revelam a ambigüidade que os negros estavam vivendo no Brasil, já que em alguns momentos procuravam até mesmo identificarem-se com os índios, negando qualquer traço da condição negra. Todavia, uma parcela da população negra paulistana se

⁶ Segundo Queiroz (1995), pessoas são estigmatizadas, porque trazem consigo certas marcas físicas ou comportamentais, facilmente perceptíveis, que não as habilitam para a aceitação social e plena.

Os gregos criaram o termo estigma para designar os sinais corporais que poderiam fornecer algum indício de que seus portadores apresentassem deformações de caráter. Muitos séculos mais tarde, os portadores de certos tipos de limitação física ou mental continuaram sendo evitados, apartados do convívio com outras pessoas, preteridos, tratados com comiseração e, em alguns casos, vítimas de maus-tratos, cárcere privado, referências ridicularizantes, perseguições, violência ou negligência. Estigma é como uma marca que define algumas figuras como "anormais", diferentes e, portanto, não aceitas.

identificava enquanto grupo negro e, não só organizava bailes, mas também publicava jornais, realizava peças de teatro, chamando a atenção para os problemas que os negros enfrentavam na tentativa de conseguir a adesão dos demais negros da cidade. Em Campinas, isto também acontecia.

As tentativas de escolas para negros surge no interior desses grupos e estão ligadas às possibilidades de conscientizar os mais desfavorecidos. A escolarização era vista como uma forma de superação das condições de inferioridade e da não integração na sociedade. Todavia, a maior parte das entidades negras eram recreativas.

Em 1910, a "Irmandade dos Homens Negros do Rosário", em São Paulo, criou uma escola especialmente voltada para o negro. Em 1917 teria sido criada uma escola chamada "Raimundo Duprat", esta porém não tinha seus cursos reconhecidos. Também a "Frente Negra" tentou manter uma escola, mas o problema era que não se tinha recursos financeiros para montá-la, nem para pagar um professor.

Além das dificuldades de recursos financeiros e humanos, as entidades mais combativas enfrentavam problemas políticos para encaminharem seus projetos educacionais e culturais.

Diante desse contexto, os negros podiam perceber sua condição de segmento discriminado na sociedade paulistana, bem como, a situação conflitiva e de disputa em que se encontravam, inseridos ao lado dos grupos de imigrantes, com situação econômica semelhante. Mesmo achando que o caminho para a ascensão social era a escola, a vivência de discriminação logo lhes enfraquecia, fazendo com que os mesmos tomassem o branco como referência. Segundo Demartini e Espósito (op. cit.), esta era a condição básica de sobrevivência imposta aos grupos negros.

Sob o estigma de preguiçoso, mau, não inteligente, próprio para o trabalho forçado, a escravidão do negro se manteve, mesmo após a Abolição da Escravatura, pois foi complicadíssimo a ele, livrar-se desses rótulos.

Ainda hoje, sob o argumento de inferiorização historicamente constituído, priva-se aos negros do acesso a escola, do ingresso aos processos não-formais de ensino, negando-lhes a conscientização e a democratização do saber.

Segundo Gusmão, von Simson e Demartini (1993), nos anos noventa nos defrontamos com um acirramento ainda maior do racismo, o que põe em questão a necessidade de refletirmos sobre as diferenças e a possibilidade de constituições coletivas que as considerem. Seriam os modelos homogeneizantes da sociedade ainda passíveis de aceitação?

Todavia, os postos à margem, como os negros, têm mostrado que o submeter-se ao domínio dos opressores ainda é um mecanismo vigente, é uma das formas comumente utilizadas de defesa da ausência dos "diferentes" do mundo social. No caso dos negros, o branqueamento representa uma falsa proteção da exclusão que é vivida, tal como se pode ver no depoimento do modelo negro Walter Rosa (Folha de São Paulo, 25/06/95), citado na abertura deste trabalho. O mesmo afirma que já desejou ser branco, evidenciando assim, o processo de embranquecimento vivido por muitos negros, bem como, os aspectos históricos anteriormente levantados vêm reforçar, ou melhor, explicar, a gênese do desenvolvimento dessa subordinação do negro em relação ao branco, tida ainda hoje como condição básica de sobrevivência para os excluídos no Brasil em todas as instâncias sociais, inclusive na escola. Como afirma Silva (1993),

" O negro brasileiro hoje na escola, é alguém que necessariamente tem que romper com o seu mundo e seus valores, embranquecendo-se como condição básica para vencer na escola." (p.25)

O processo de exclusão do negro, da não solidificação de sua cultura, devido ao processo de branqueamento, adquire assim, uma extrema relevância à medida

que, questiona e dá visibilidade à marginalização do negro, ainda hoje, uma realidade altamente dinâmica e viva, tendo seus matizes enraizadas no interior da escola e naquilo que ela representa.

Nessa medida, busca-se aqui, investigar o branqueamento, como sendo uma das engrenagens representativas que movimentam a máquina da inferiorização do negro e que reforçam sua exclusão social, a partir desse espaço específico: a escola.

Ressalta-se, que um trabalho crítico a cerca deste tema de pesquisa, não deve procurar desvendar um suposto sentido latente e emudecido pela ruidosa máscara do manifesto: a democracia racial. Muito ao contrário, deve deixar-se conduzir pelo testemunho que não apenas desvela mas revela, sua própria existência...

Partindo-se do pressuposto de que o branqueamento se constituiu historicamente, submetendo o negro a tomar o branco como referência, acredita-se o negro se torna sujeito de uma descaracterização e perda da própria identidade.

A identidade cultural posta em jogo, exige então, que se compreenda tais processos, como fenômenos vivos que expressam as formas de vivência negra, ou do cotidiano negro.

O CAMINHO PERCORRIDO

Nas limitações do presente trabalho - um T.C.C.⁷ optou-se por centrar o debate das questões levantadas em torno do relato oral de jovens negros, com 15 e 16 anos, sabendo-se de antemão as dificuldades de generalização de dois únicos casos, mas, que não impedem porém, a possibilidade de reflexão.

Os depoimentos orais feitos com os alunos, foram colhidos através de gravações em fitas cassetes, no interior de uma escola da rede particular de ensino de Campinas, fora do período em que os mesmos encontravam-se em aula. Por nos centrarmos na adolescência, apenas duas jovens negras prestaram depoimento, pois são as únicas matriculadas nesta faixa etária na escola em questão .

Com estas jovens, T.M (16 anos) e C.R (15 anos), foram colhidas uma hora e quarenta e cinco minutos de conversas a cerca das experiências que possuem de serem "únicas" em um espaço de predomínio branco. Sendo que, as falas selecionadas para o presente trabalho seguiram o critério de serem reveladoras do racismo existente no discurso do próprio jovem negro, bem como reveladoras do embranquecimento.

Também através de conversas não gravadas, foram colhidas falas de moradores e comerciantes da redondeza da escola, de professores, pais de alunos, da diretora, da coordenadora e da secretária; tanto no interior, como na parte externa da escola.

A escolha das falas que seguirão registradas neste trabalho, buscou evidenciar que a vida escolar embranquece, como também que os negros em escola de hegemonia branca, sofrem ambigüidades entre a vivência de experiências dos grupos de sua cor e a necessidade de seguirem o padrão branco hegemônico. Também os pais , professores e coordenadores citados, foram aqueles que além

⁷ Trabalho de conclusão de curso - T.C.C, exigência da faculdade de educação para a conclusão do curso de pedagogia. Consiste na elaboração de uma pesquisa, com um tema escolhido pelo aluno e desenvolvido sob a orientação de um orientador.

de possuírem uma relação próxima com as duas jovens em questão, se dispuseram a relatar as suas impressões e experiência de vivências que se dão a partir da escola, com os negros.

Quanto a técnica do relato oral como opção, é entendida aqui, como aquela que pode trazer à tona a vivacidade dos sons, os detalhes, a quase totalidade dos ângulos que representam todo o fato social do embranquecimento e as possíveis resistências a esse processo. Como diz von Simson (1988),

“ A história de vida é contada por um personagem e gira em torno deste. À primeira vista, dir-se-ia que é algo eminentemente individual, sofrendo as distorções trazidas pela subjetividade do narrador. Indivíduo e personalidade seriam as noções que recobririam aquilo que é mais íntimo e inconfundível em alguém.

Mas, a personalidade aparentemente peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as coletividades em que se insere.

A história de vida é portanto uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com a social.” (p.36)

O presente trabalho se pauta na noção de que as histórias de vida se colocam no ponto da intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo. Considera ainda, que há de se ter presente, a necessidade de uma reflexão metodológica profunda, visto que se busca abarcar as mutiplicidades do processo e aquilo que é comum nas vivências próprias do mundo negro, e principalmente, aquele que revela um processo ideológico e historicamente constituído: o embranquecimento.

O T.C.C aqui apresentado tem como intenção, compreender os mecanismos que “engolem” as possibilidades do negro viver como negro. No caso, de maneira ainda mais específica, de jovens negros participantes de espaços de predomínio branco, no caso, a escola particular em Campinas, sob a tentativa de

abordarmos o como vivem o movimento de exclusão e subordinação de si mesmos e de si enquanto sujeitos.

Considera-se que - ao menos ao que se refere a concepção formal de ensino - a escola tem por especificidade ser o espaço socialmente destinado à socialização do saber historicamente constituído. Todavia os conhecimentos a serem socializados são aqueles que a classe dominante elegeu como importante, e como tal valorizou, tal como afirma Saviani (1991). Educa-se, segundo Silva (op. cit) na atmosfera da submissão, da perda de identidade, daqueles que são amedrontados e dominados (negros, índios, pobres, mulheres, crianças) pelos dominantes, seguros e firmes em suas culturas (brancos).

Numa visão mais abrangente, das múltiplas relações que ocorrem na escola, sabe-se que ela é um espaço socializador de culturas, emoções, expectativas, buscas, conflitos, vivências. Assim, torna-se um ambiente rico para análise e estudo, à medida que nele pode-se perceber matizes do movimento de constituição e vivência da identidade dos jovens negros no interior deste espaço.

Ao tomarmos a escola particular como espaço a ser pesquisado, nos aproximamos de uma realidade em que a maioria é branca, estando os negros em menor número (0,64%, conforme os dados cedidos pela secretaria da escola pesquisada). Representam assim, uma minoria não somente no que diz respeito à cultura socialmente dominante, mas que estão, também, em condição de inferioridade no que diz respeito à quantidade de pessoas da mesma cor, com experiências e vivências próprias da condição de negro brasileiro para partilharem. Como vivem isso?

É interessante pensar, na possibilidade de conflito, principalmente entre as únicas jovens adolescentes, porque as mesmas segundo Ribas (1996), estão vivenciando um momento significativo de sua socialização e formação como indivíduos. O contato com o grupo possibilita a troca de experiências sócio-culturais em que a socialização e os processos de identificação com o grupo são essenciais. O momento desloca as relações sociais do interior da família para o

mundo exterior, constituindo a própria identidade, bem como institui a luta pelo reconhecimento e aceitação por parte do grupo. Vivem os jovens, portanto, o constante confronto entre aquilo que são, enquanto negros, e o mundo do branco, no qual buscam integrar-se.

Esse momento é caracterizado, na história do jovem adolescente, segundo Ribas, como um movimento em que, as restrições e diferenças unem-se no espaço escolar como objetos de conflito. O jovem, neste espaço, tem a oportunidade de olhar para o que nele é diferente em relação ao “outro aceito”, ao “outro admirado”, ao “outro modelo”.

As vantagens e desvantagens, os acertos e os erros, as perfeições e imperfeições, de forma “vibrante”, compõem o universo de atividades por eles realizadas e como tal apreendidas. Convivem assim com vantagens e desvantagens concomitantes. Porém, a vantagem traz a glória de ser ídolo, reconhecido, admirado e por isso ela é altamente desejada.

No entanto, alguns jovens, trazem no corpo algum tipo de “diferença”, que lhes traz frustrações e dificuldade de integração social e cultural, diz Ribas (op. cit), e este é o caso do jovem negro, pela “cor” impressa na pele e que o marca e o estigmatiza. Há assim, uma série de expressões usadas como referência: sujo, encardido, marrom, café, demonstrando que a comunicação entre brancos e negros, já traz na linguagem cotidiana, a discriminação.

O grande desafio, segundo Ribas, aos jovens que nessa idade vivem de maneira “efervescente” o confronto com as diferenças e a busca de identidade, é encontrar um padrão de “normalidade” entre os seres humanos. Mas, como nos afirma o autor, esse padrão de “normalidade” não existe. Somos biologicamente, esteticamente e culturalmente diferentes. Por isso, qualquer manifestação humana, bem como sua compreensão, vai depender da sociedade em que se vive. Serão sobretudo, as condições econômicas, sociais e culturais de um grupo social, os condicionadores do pré-conceito e também das possibilidades de sua superação.

Todavia, sabemos que para o negro, movimentar-se para a resistência ao preconceito e para a luta é um ato altamente complexo, pois envolve mecanismos historicamente constituídos com a finalidade de segregá-lo da participação democrática da sociedade.

É neste sentido, que questiona-se a existência ou não de um conflito: aquele do jovem negro, que ao participar de um espaço de socialização cultural, como a instituição formal de ensino particular se defronta com o predomínio da ideologia branca e de pessoas brancas, se defrontam com a exigência socialmente imposta de se embranquecer. Mas, como o jovem vive este processo? Como vive no dia-a-dia, a contradição cultural negra X branca? Tem consciência dessa relação? Como a percebe? Reconhece em si mesmo uma identidade particular?

CAPÍTULO I - A ESCOLA E SEU MUNDO.

A escola particular é uma das instituições em que há o predomínio de pessoas brancas e da ideologia que lhe é própria. Nela, os negros defrontam-se com a exigência de embranquecerem-se.

Considera-se assim, que expressões sutis bem ou não tão sutis vivenciadas no âmbito escolar, revelam o processo de branqueamento em sua constituição e no modo pelo qual solidifica-se na vida do jovem negro.

O Colégio Ave Maria - um estabelecimento particular de ensino da cidade de Campinas, particular e católico, ligado à primeira delegacia de ensino, foi escolhido para se compreender se há ou não a consolidação, no seu interior, de um processo único e uniformizador de valorização da cultura branca que conduz o negro à perda da identidade, bem como da cidadania. Ao mesmo tempo, busca-se identificar na vida escolar de jovens que integram o alunado dessa escola particular, se é possível produzir mecanismos de resistência a esse movimento.

Assim, para pensar neste conflito como existindo ou não, entre principalmente jovens negros, participantes de escola particular, parte-se do pressuposto defendido por Souza (op. cit), de que ser negro é:

“...ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideias de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.”

Como se dá essa violência cotidiana no interior da vida escolar do jovem negro? Quais as representações que se constroem a partir do corpo negro e quais as estratégias usadas para serem aceitos socialmente?

Intenciona-se sobretudo, fazer uma análise de situações pontuais em que o jovem negro confronta-se com uma hegemonia branca, e assim contribuir, para que mais jovens negros (re)ajam à discriminação, num processo de afirmação de suas identidades.

Portanto, este trabalho de pesquisa não visa direcionar as análises para o ponto de vista da relação entre as classes sociais, pois o nível sócio-econômico do alunado em questão é quase homogêneo, ou seja, não existem disparidades quanto às possibilidades de se pagar e consumir a educação formal e particular. Não há também a pretensão de se estabelecer comparações de gênero, pois os únicos jovens matriculados na escola aqui em questão pertencem ao sexo feminino.

1- HISTÓRIA E VIDA DO COLÉGIO "AVE MARIA" - CAMPINAS

O colégio Ave Maria possui uma estrutura de trabalho que atende desde a Educação Infantil até o Curso de Segundo Grau em Habilitação Específica para o Magistério, com períodos matutino e vespertino e tem um longo período de atuação na prática de ensino regular dentro da cidade de Campinas. Isso faz com que a mesma seja conhecida e reconhecida como um espaço importante na realização do ato de educar, tanto pelos pais de alunos, pelos alunos, funcionários e moradores da região em que está situada.

O início da história da fundação do Colégio "Ave Maria", segundo a atual diretora pedagógica do mesmo - Irmã Maria Paula - deu-se em 1929, por conselho do Exmo. Sr. Dom Francisco de Campos Barreto, Bispo Diocesano de Campinas.

Para se conseguir essa finalidade, foi adquirido um terreno entre as ruas Barão de Jaguará, Uruguaiana, Dr. Quirino e Proença, para a fundação de um colégio, que segundo o parecer do bispo, teria dupla finalidade: difundir as luzes da fé a educação católica nessa parte da cidade, até então desprovida de ensino religioso e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação dos membros religiosos. Até hoje, a estrutura do estabelecimento possui dois universos: escolar e de formação religiosa.

Aos dois de julho de 1930, Dom Francisco de Campos Barreto procedeu a benção inaugural da instituição e aos dez do mesmo mês, tiveram início as aulas do externato, ainda pequeno, que recebeu o nome de Colégio "Ave Maria". O externato foi registrado no Departamento de Educação, sob o número cento e dois, em primeiro de setembro de 1930.

Em 1931 aumentaram-se as matrículas no Colégio, formando-se classes de jardim (educação infantil), primeiras e segundas séries. O estabelecimento escolar passou também a ser visitado por Inspectores estaduais, deixando bons termos de visita e, no dia 23 de novembro de 1934, a primeira turma fez exames

finais para a conclusão de curso, então quarto ano Primário. O primeiro lugar em número de aprovação de alunos da região , naquele momento foi conferido ao Colégio “Ave Maria”.

Em 1950, de acordo com os registros existentes no arquivo de documentos da escola, uniu-se o conjunto Primário, Ginásio e Normal, hoje legalizados como ensino fundamental (primeira a oitava série) e curso de habilitação específica de segundo grau para o Magistério, adquirindo personalidade jurídica, aos cinco de dezembro de 1957, sendo então inscrito no Primeiro Cartório de Títulos e Documentos em Campinas. Aos sete de março de 1958, foi inscrito no conselho Nacional de Serviço Social e em 1961, foi declarada de Utilidade Pública Municipal e Estadual.

Segundo as mães que participaram desse momentos de ampliação e expansão, ainda presentes no colégio, como as Irmãs Dulce e Wanda:

“Quem transitava pela rua Barão de Jaguará, tinha a atenção atraída pelas construções que se elevavam. Com elas, ampliavam-se também os cursos. Os jornais registravam e a comunidade de Campinas confirmava, que os cursos do Colégio “Ave Maria” representavam uma grande vitória para a cidade em seus meios educacionais e mais uma grande aquisição no setor da educação cristã.”

Localizado no centro da cidade de Campinas, ainda hoje, como no passado, o colégio está em posição de destaque no espaço físico de Campinas: ocupando todo um quarteirão que é rodeado por prédios residenciais e estabelecimentos comerciais conhecidos e freqüentados pela comunidade da região.

Se anteriormente, filhos de homens de altas rendas na cidade - advogados, juizes, médicos, donos de hospitais como o Penido Burnier - estudavam no “Ave Maria” - hoje a história se repete. Como afirma a Diretora Sócio-Cultural da fundação Campinense de Apoio ao Bem estar Social,

“Seguindo os passos de minha mãe, fiz o magistério no “Ave Maria” e hoje tenho os meus filhos aqui. São três gerações de educação pautada na formação de cidadãos atuantes da cidade, homens respeitados pelo conhecimento e pelos valores de vida.”

Da mesma forma, um médico e pai de alunos, diz:

“ Minha mãe estudou aqui no Ave Maria. Era uma mulher fina, elegante, pois tinha sido educada de forma a ser uma mulher respeitada. Para a época, era importante que ela soubesse bordar, tocar piano, conhecer clássicos e ela aprendeu neste colégio; para os meus filhos, uma educação voltada a essa nova era de globalização, muito conhecimento e informação é o que o colégio garante, assume e possibilita um bom futuro.”

Toda a área em que o colégio está situado, é destinada a uma clientela de poder aquisitivo elevado, em que os aluguéis possuem um valor superior a sete salários mínimos.

Esses mesmos moradores, bem como comerciantes da área, consideram a escola uma excelente instituição de ensino. Acreditam que é um dos poucos espaços escolares na cidade de Campinas em que se lida com os aspectos do saber, bem como os morais.

Torna-se fundamental percebermos que essa compreensão de moral que os moradores privilegiam não é neutra. Muito ao contrário, possui raízes ideológicas pautadas na defesa da moral branca e católica, dos costumes e ritos dessa população.

Segundo uma das vizinhas da escola, há uma grande confiança de todos os vizinhos da região quanto o Ave Maria, por tudo aquilo que ele ensina e pela religiosidade católica que as irmãs fazem questão de manter. Isso tudo diz ela poder confirmar, pois a escola possui uma capela que os moradores

freqüentam durante os finais de semana e participam da missa, permitindo aos mesmos, encontrarem vários alunos que participam da catequese, da crisma.

Muitos dos fiéis, freqüentadores da mesma capela, apostam que o trabalho do colégio além de trabalhar com conhecimentos científicos, transmitem mensagens religiosas e católicas, capazes de formarem "bons homens, tal como afirma uma moradora da região:

" Afinal, além de participarem das aulas, os alunos "dedicam seus finais de semana também às atividades religiosas."

A classe social que freqüenta o Colégio Ave Maria é assim, segundo os dados do departamento pessoal da escola, possuidora de uma renda média, superior a vinte e cinco salários mínimos. Pouquíssimos alunos, nem mesmo cinco por cento possuem bolsas de estudo - incluindo os filhos de funcionários.

Quanto aos dados quantitativos, referentes ao número de alunos e funcionários, há que se registrar um aspecto de grande relevância na obtenção desses números: a funcionária do departamento pessoal rápida e prontamente informou os seguintes dados - 938 alunos, com base em abril de 1997; 128 funcionários com base em fevereiro de mesmo ano.

Todavia, a informação quanto ao número de negros que cada um desses dados possuíam, foi fornecida apenas uma semana após ao esclarecimento dos primeiros dados. O motivo?

Muito cautelosa e reticente, a funcionária revelou uma dúvida:

"O que você considera como sendo negro? Afinal, além dos mais "escuros", tem os "marrons", "os morenos". Busquei em ficha por ficha, no item "Cor", a resposta para tal problema e levantei como resposta a existência de cinco funcionários e seis alunos negros. Na verdade, acho muito difícil dizer que uma pessoa é negra, porque ela pode se sentir

ofendida. Para mim, a Lena - referindo-se a funcionária da secretaria - é 'marronzinha', mulata.

Por favor, não entenda que eu tenho preconceito. Na verdade, acho que o próprio negro vê preconceito em tudo. Por isso, não posso falar qualquer coisa. Você me entende?"

Compreender uma fala como essa, não é difícil num país que não revela que tem preconceito, em que a Democracia Racial não passa de um mito. Prega-se uma igualdade, uma falta de conflito, mas na verdade, os brancos tal como os negros, ainda têm muitas dificuldades em lidarem com as diferenças e, na tentativa às avessas de igualar a todos, tentam minimizar uma diferença na "cor", que verdadeiramente existe. Abafam uma realidade que em sendo heterogênea não se iguala ao injusto, mas ao diferente.

Ser negro no Brasil hoje, é sem dúvida, carregar as marcas da marginalização. Suas características tais como a cor da pele, os cabelos, o nariz, são postas como inferiores ou não aceitas. Assim, o negro traz consigo a marca da marginalização e busca a qualquer custo embranquecer-se para ser aceito.

Ribas (1995), aponta um ponto nevrálgico neste contexto: encontrar um padrão de normalidade entre os seres humanos. Segundo ele, esse padrão não existe, pois a riqueza humana está na diferença. Somos biologicamente, esteticamente, culturalmente diferentes. Por isso, qualquer manifestação humana e compreensão a partir da mesma, vai depender da família em que nascemos, da sociedade em que vivemos. No caso da sociedade brasileira, esta apresenta um preconceito de "cor" marcante, com um índice de intolerância de 87% dos não-negros contra os negros, segundo os índices da Datafolha, presentes no Caderno Mais da Folha de São Paulo - 25/06/95.

Ora, a dificuldade apontada pela funcionária em categorizar os negros dentro da comunidade escolar não é algo irrelevante ou singular, num país que possui uma lista imensa de definição para a cor do povo brasileiro - mais de 134 -

levantados pela Folha de São Paulo e confirmados por autores como Clóvis Moura (1988), Hosembalg (1979), entre outros.

Além disso, a funcionária associou à idéia de categorização negro, com a de ofensa, perguntando se não seria possível uma funcionária da secretaria, por ela considerada morena, ser chamada de negra. Afinal, segundo a mesma, ela não era tão escura assim.

“Por favor, não entenda que eu tenho preconceito..”

Ora, retomando este trecho da fala, há que se questionar o que se compreende por preconceito, pois á medida que nos reportarmos ao dicionário Aurélio, percebemos que este conceito trata de um juízo pré-estabelecido, baseado em mera crença e opinião, formada sem conhecimento devido da realidade sobre a qual o manifestamos. Significa portanto, “conceito-prévio”. Neste sentido, pode-se questionar qual o conhecimento real, que a funcionária do Departamento Pessoal possui em relação ao negro, à medida que até mesmo para identificá-los ficou reticente, distante e sem segurança de apontá-lo.

Isso ocorre por um problema que estava muito mais presente nela, em sua cultura, na percepção que tem do outro, do que no outro, verdadeiramente. Todavia, não podemos ignorar que a ideologia está presente tanto no olhar do branco como na do negro e a relação entre ambos é geralmente conflituosa e marcada por dificuldades de diversas ordens.

Dizer preto ofende? Ou negro é que ofende? Como o negro se sente ofendido?

A percepção que temos do “outro”, não pode ser analisada individual e descontextualizadamente, pois ela não ocorre de forma isolada.

Enxergamos o mundo através de um filtro que nos é fornecido pela nossa cultura e por seus valores. Nossas percepções e definições do “diferente” não derivam

diretamente de critérios inatos. São dirigidas por critérios culturalmente criados, aprendidos, relativos, que estão sujeitos a mudanças.

Neste sentido, o racismo pode ser compreendido como o movimento que transforma as diferenças físicas e culturais em desigualdades, exclusão e separação, prestando-se no caso da história do negro no Brasil, ao papel de justificar privilégios econômicos e sociais conquistados por meio da subordinação e da exploração dos grupos humanos considerados biologicamente inferiores.

A sociedade brasileira não conseguiu se desvencilhar completamente do passado escravista e, revela a existência de um preconceito racial e de classe vigentes na sociedade que perpassa tudo e a todos, sem que necessariamente tenha consciência do fato.

2 - A POPULAÇÃO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES.

A pobreza tem explicações muito mais sensatas do que aquelas tomadas como condição de indivíduos geneticamente inferiores e, estão pautadas, na não socialização da economia política. Porém, tais compreensões são tomadas como verdadeiros tabus para a elite. Não convém aos opressores que os subalternos tenham consciência das verdadeiras causas das desigualdades que os atingem. E assim, é evidente, que certos grupos por suas trajetórias históricas e por serem vítimas de preconceito, tal como no caso os negros, apresentem-se prejudicados em suas condições objetivas de vida: moradia, oportunidades limitadas à recreação e cultura, educação.

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, parece-nos sintomático, portanto, que no colégio em questão, dos 938 alunos, apenas seis sejam negros, 0.64% deles, portanto, o que torna significativa a questão que aqui se debate.

Trata-se pois, de uma população jovem, em idade escolar, na maioria branca, que frequenta uma escola particular tradicional e de poder aquisitivo significativo. Entre eles, estão seis negros.

Quem são eles? Qual o padrão social e econômico de suas famílias?

Dos seis jovens negros em questão, quatro são mulheres e dois homens. Estão na escola há no mínimo quatro anos e nunca tiveram bolsa de estudos. Os pais possuem as seguintes profissões: corretor de seguros, contador, metalúrgico, gerente de banco, advogado e despachante; têm casas próprias em regiões próximas da escola ou nos bairros que circundam o centro da cidade de Campinas.

Sem dúvida, esses alunos são exceções com relação à realidade negra mais geral. Como se pode ler no Caderno já citado da Folha de São Paulo, a renda média familiar dos brancos é muito superior a dos negros, a expectativa de vida,

consequentemente é maior. Ainda neste jornal, referente às oportunidades de trabalho dos negros, encontram-se dados da Datafolha que expressam que ainda que a maioria possa estar empregada, mais da metade serve como mão de obra explorada e barata, recebendo até dois salários mínimos.

Revela-se também, que os índices de escolaridade dos negros são baixos e que é grande o número de crianças entre dez a quatorze anos que trabalham. O dobro, se comparado ao número de crianças brancas na mesma situação. Tal aspecto demonstra que a abolição em 1888, pôs fim ao regime escravista, mas deixou os ex-escravos desamparados e marginalizados frente ao sistema.

A marginalidade que muitas vezes é percebida explicitamente - no alto índice de crianças negras que têm a infância brutalmente roubada pela exigência de participar como força produtiva no mercado de trabalho, no grande número de negros que recebem salários mínimos - pode também ser implícita e nem por isso menos cruel, estando muitas vezes imbuídas na linguagem preconceituosa dos homens.

Quando questionado sobre como o aluno negro é visto por ele - médico e pai de alunos - que anteriormente tinha demonstrado grande segurança na educação de seus filhos no Colégio "Ave Maria", disse:

“ Por confiar na educação transmitida pela escola, que não posso ter em relação ao aluno negro do Colégio Ave Maria nenhuma restrição. Sei que na classe de minha filha há um e, acredito que se o mesmo conseguiu chegar até aqui, é porque já rompeu com aquelas características que lhe são mais naturais, próprias da cultura de sua cor e menos voltada para a modernidade. Um exemplo disso, é que pôde abandonar o culto pagão e tornou-se católico - vai até participar da primeira comunhão.”

O que é "natural" no negro? A irreverência, os maus costumes, a incivildade, o atraso? Parecem ser tais adjetivos que implicitamente estão colocados nesta fala. Afinal, o que seria - para um branco - próprio da cultura negra? A musicalidade?

A ginga? A indolência? Que carga de pré-noções se colocam na afirmação de que o negro é “pagão”, senão que “convertido” pelo cristianismo torna-se “gente”, “ser humano” tal como afirmavam os colonizadores no século XVII e XVIII, no auge da escravidão?

Neste caso, parece estar em jogo que o negro do Colégio “Ave Maria” - **um (e só um)** na classe da minha filha - é um negro diferente de outros negros: civilizado, convertido, embranquecido.

Outros depoimentos, também revelam a mesma “aceitação” perante ao negro embranquecido, que aceitou moldar-se no grupo dominante que frequenta o seu ambiente escolar. Diz uma mãe:

“Quando pude conhecer a amiga que a minha filha tanto falava e vi que ela era negra, tive um primeiro impacto de espanto. Não porque eu recusasse essas amizades, mas porque no nosso meio eles não são comuns. Mas, pude perceber que ela era como as outras amigas da minha filha: adorável, quieta, comportada, estudiosa... e assim, não tive preocupação alguma.”

Através dessas falas, nota-se que há uma marginalidade incoberta, sob a idéia de que “educado”, tornado branco, o negro pode ser aceito. Se encaixado nas expectativas brancas, ele é bem acolhido. É quase que uma concessão ao que assumiu às regras do mundo de hegemonia branca.

Todavia, isto se faz por meio da utilização de um estereótipo, ou seja, da distorção que leva o homem branco a julgar qualquer pessoa a partir de características atribuídas ao grupo que ele próprio pertence. Ao se conceber o negro como voltado “ao natural” e não à modernidade, ao pagão, houve também a marginalização de suas manifestações culturais, tomadas como inferiores.

Sob argumentações que trazem essa premissa, os negros são tidos de uma forma geral, como subalternos. É tido como natural que os mesmos ocupem-se de atividades mais desprestigiadas e menos qualificadas. Nesse sentido, toda e

qualquer forma de discriminação e marginalização, afastam indivíduos ou grupos da participação plena na vida social e cultural, produzindo desigualdades e restringindo o acesso dos que são discriminados às oportunidades de trabalho, escolarização, lazer, cultura.

É comum, segundo Queiroz (1995), que os indivíduos dos grupos discriminados manifestem sentimentos de inferioridade e sintomas de melancolia, depressão, infelicidade, insegurança e pessimismo.

Através dos depoimentos dos pais de alunos, observa-se, sobretudo, uma violência, mesmo que implícita. Violência racista do branco, que se exerce, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Souza (op. cit.) afirma:

“ Através da internalização compulsória e brutal de um Ideal branco, o negro é obrigado a formular para si, um projeto identificador incompatível com as propriedades biológicas de seu corpo.”

A aproximação com os jovens negros entre catorze a dezesseis anos, matriculados nessa escola - por estarem em um período em que as restrições e diferenças unem-se no espaço escolar como objetos de conflitos- permitiu-nos o entrelaçamento entre a democracia pregada nos discursos de pais de alunos e funcionários do colégio, com o Ideal de embranquecimento que invade as relações entre brancos e negros.

Vários depoimentos prestados na escola, demonstraram uma crença na democracia existente entre brancos e negros no interior do colégio. Diz a coordenadora de quinta à oitava série:

“Os negros são respeitados em suas integridade, moral, crenças, costumes, aparências. Nós, irmãs e corpo docente, nos preocupamos para que o preconceito existente em nossa sociedade brasileira não se reproduza, mas seja analisado no interior da escola.”

Por sua vez, uma professora das mesmas séries, confirma que:

“O negro por mim é respeitado em sua igualdade enquanto cidadão brasileiro e na diferença, no que diz respeito à cultura, valores.”

A aluna do quarto ano em habilitação específica para o curso de magistério de segundo grau afirma:

“Para mim, o aluno negro como qualquer outro - branco, amarelo- é acima de tudo um ser humano, um cidadão e tem o direito de receber o conhecimento científico, de constituir-se , conscientizar-se de seu papel na sociedade e lutar para que ela se transforme, seja mais democrática.”

Outra aluna, da oitava série do primeiro grau afirma:

“Meus amigos negros e não negros têm para mim uma igual importância: são todos seres humanos, mas cada um é de um jeito especial de ser.”

No debate com duas jovens negras, únicas que estão na faixa entre quatorze e dezesseis anos - uma delas (T. M), tem quatorze anos, frequenta a oitava série e estuda no Colégio Ave Maria desde os quatro anos; a outra tem quinze anos, está no primeiro ano do Curso de Habilitação Específica para o Magistério e estuda neste colégio desde os sete anos (C.R.) - trouxe à tona, alguns mecanismos implícitos ou explícitos de violência com relação ao negro. Segundo Souza (op. cit),

“ A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro.” (p.2)

Violência essa, nem sempre percebida e denunciada pela própria vítima.

O testemunho das mesmas ocorreu no espaço escolar, ambiente exterior à comunidade familiar. O nosso olhar está voltado em direção a experiência de ser negro numa instituição de classe e ideologia dominantes brancas, de estética e comportamentos brancos, de exigências e expectativas brancas e, segundo Souza (op. cit), os sujeitos exteriores a comunidade familiar são instâncias que buscam

“... mostrar ao sujeito aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exhibir, a fim de que sejam garantidos simultaneamente, seu direito a existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo, enquanto comunidade histórico-social.” (p. 3)

O Ideal de Ego - imagem de si - é assim, um produto da decantação das experiências de ser negro nas instituições de domínio branco, formado a partir de imagens e palavras, representações e vínculos que circulam entre a criança, o adolescente e o adulto. Sua função ideal é a de fornecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com a valorização do seu corpo e de seu pensamento. Elemento fundamental e elo entre o sujeito, o outro e o mundo.

Ao sujeito negro, este ideal enquanto possibilidade é, em grande parte sonogado:

“Vejo a escola como um espaço bom e agradável. Meus amigos são ótimos e transmitem para mim, os valores necessários para que eu seja aceita. Não quero imitá-los, mas ser aceita em todos os lugares como eles.” (T M)

O negro se defronta com um modelo de identificação imaginário, que não é o seu: o fetiche do branco. A brancura absorve o olhar do negro, antes que ele penetre sobre as falhas do branco. Nos dizeres de Silva (op. cit),

“ O fetichismo em que se assenta a Ideologia racial faz do predicado branco, da brancura, o ‘sujeito universal e essencial’ e do sujeito branco um ‘ predicado contingente e particular.’ (p. 4)

Neste sentido, o sujeito negro muitas vezes inveja e projeta um futuro identificatório para si antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua identidade étnica pessoal e no desejo de embranquecer, trabalha em função da anulação das características que lhe são próprias.

“Lembro-me que quando eu estava ainda na quinta série, às vezes eu sentia vergonha de minhas amigas brancas, por que elas liam revistas como a Capricho. Lá, as meninas estavam sempre muito bonitas, com os cabelos alisados e bronzeadas pelo sol. Mas hoje, tudo é mais fácil, os meus cabelos estão como eu gosto - alisados - e minhas amigas recomendaram que eu passasse um bloqueador solar quando eu fosse tomar sol (melhorou muito, não fico mais com aquela cor horrível).” (T.M)

Quanto ao que T.M. considerava horrível, disse ainda que:

O problema não está na a cor negra. Afinal, as minhas amigas dizem que querem ter a cor igual a que eu tenho. O problema está no excesso, no ficar negra demais.

“Eu entendo que as meninas gostariam de ser morenas. Mas, não gostariam de ficar queimadas como nós ficamos. É muito comum depois, ouvirmos piadinhas e gozações, como: carvão, zulu, urubu...”

Assim, a barreira parece não estar no corpo, mas ligada aos valores, a moda, aos padrões brancos de beleza, que impedem os indivíduos de terem uma vida plena de realizações.

Os rótulos, quanto a cor, aparecem soltos e descontextualizados, são preconceitos infundados e criam barreiras atitudinais, isto é, um conjunto de atitudes previamente estabelecidas, porém sem explicações convincentes. A questão é que tais atitudes fornecem uma imagem pré-estabelecidas e difícil de destruir.

A vergonha também é comumente percebida neste grupo de adolescentes, negros, à medida que é causada pela frustração de “não serem aquilo que queriam ser”. Mas, o que queriam ser?

Ora, não podemos ignorar que os adolescentes , movimentam-se na possibilidade de assumirem os seus desejos e o dos outros, na busca e no conflito de identidades.

Em se tratando de negros adolescentes, em uma escola de predomínio branco, a hegemonia, o referencial de aspirações torna-se também branco. No dizer de Ribas (op. cit),

“A seleção paranóica de consciência social é sempre preconceituosa. Até porque, o diferente nos mete um pouco de medo” (p. 101)

Assim, os adolescentes negros sentem vergonha, principalmente porque nessa idade o corpo começa a mudar e se torna mais notado e potencialmente mais desejado.

Para o jovem negro esse ponto é forte, na medida que está sendo observado preconceituosamente - pelo menos em termos genéricos - como inferior.

O ponto nevrálgico desta questão, é que ao preconceito atrela-se a ignorância. Às vezes, também por não saberem, os brancos fazem interpretações que fogem da realidade de vida dos negros , vendo-os como maus, indolentes, atrasados.

Sem dúvida, os pré-conceitos interferem no quanto o indivíduo negro possa gostar de si mesmo. A humilhação, em geral, causa a auto-desvalorização, a baixa estima e, conseqüentemente um isolar-se do mundo, um não enfrentar a escola.

Não há uma reação, mas uma ação em favor dos anseios e referenciais brancos, como revelam as preocupações com o bloqueador de sol para a pele, ou o alisamento dos cabelos. Assim, diz Souza (op.cit)

“ ... o corpo surge como um intruso, como um mal a ser sanado, diante de um pensamento que se emancipa e luta pela liberdade.” (p. 7)

Pregadores de roupa para afunilarem os narizes, alisamento dos cabelos, uniões sexuais com brancos, são atitudes comuns aos sujeitos negros, possuídos pelo ideal de embranquecimento, que buscam destruir os sinais da cor negra em seus corpos.

Segundo Ribas (op. cit), viver o amor e a sexualidade para todos os adolescentes, significa também, viver a frustração e a recusa. Não significa, no entanto, a frustração de um desejo.

Na adolescência, isso está muito ligado a um padrão ilusório e na verdade, falso de beleza.

Ribas (op. cit), nos lembra, que o corpo é cheio de símbolos, e nele, os padrões ainda ditam regras. As pessoas portanto, precisam se conscientizar de que podem se realizar, amar e serem amadas. Para isso, é necessário deixar de lado os tabus e preconceitos, ter consciência do corpo e da sensibilidade e lutar contra um estigma que não está apenas no grupo social, mas em si mesmas.

“ Fico pensando, mas não tenho certeza. Acho que as meninas têm mais facilidade de serem minhas amigas que os meninos. Apesar que eu também tenho vergonha deles, tenho medo que me rejeitem. Porque os meninos, estão sempre brincando um com os outros e eu acho que nenhum deles quer que digam que ele está namorando com uma negra.” (T.M)

“ Mas eu acho que conforme passa o tempo isso melhora. Os homens demoram mais para amadurecerem, mas acredito que os mais velhos são menos preconceituosos.” (C.R)

“Uma vez fiquei tristíssima, ouvi tudo o que falaram sobre mim, mas fingi que nada tinha acontecido e só chorei quando cheguei em casa. O Márcio - referindo-se a um aluno branco de sua classe - sempre pareceu meu amigo: ia à minha casa fazer trabalhos, conversava comigo, me tratava bem e eu até sonhava, sem contar para ninguém, em ficar com ele um dia.

Mas uma vez, quando estava chegando na quadra, ele e outras meninas estavam falando mal da Fabiana - outra aluna da classe - dizendo que ela é feia, desarrumada, cadavérica (muito magra e pálida) vive com o cabelo oleoso e, quando fica nervosa fica com o rosto todo vermelho (ela é esquisita mesmo). E perguntaram-se: será que alguém teria coragem de namorá-la?

Sabe o que o Márcio respondeu? Que ficaria até comigo, mas com ela, jamais!

Aquele até comigo foi terrível, me senti a última das pessoas e comecei a pensar que todo mundo pode ser falso, dizer que me aceita, mas na verdade só me aceitam dentro da escola, como colega, mas nunca como amiga, namorada. Acho que o Márcio teria vergonha de mim.” (T.M)

O racismo é expresso nesta fala de forma a violentar ,através da estigmatização da cor, a dimensão de prazer do corpo negro, tirando do mesmo a possibilidade de pensar o prazer, pois aquele esperado e idealizado não é alcançado. Há uma separação brutal, via preconceito e racismo entre o negro e o seu objeto de desejo, o que provoca uma inevitável decepção.

Além disso, foi retirado desse indivíduo negro, o poder de luta, houve um abafar do sofrimento e nenhum emergir de luta, indignação e re(ação) ao preconceito. Como diz Souza (op.cit.),

“Visando evitar a dor, o negro desiste de defender sua ‘verdade’ contra a ‘verdade’ da palavra branca.” (p. 14)

T.M, em um de seus depoimentos, afirmou:

“Aprendi a conviver com decepções como essa - referindo-se ao caso ocorrido na quadra. Meus pais sempre disseram que eu deveria ignorar as provocações, não discutir, pra não ouvir frases como: “Só podia ser negra!”

Ensinaaram para mim coisas muito importantes: estudar muito para ser a melhor em tudo, ser respeitada e mostrar que se eu estou aqui, nessa escola, é porque sou como eles, é porque eu consegui algo que a maioria dos negros não conseguiram.”

Da mesma forma C.R., afirma:

“Tenho a impressão que nem todas as pessoas perceberam que nós somos negras diferentes da maioria que existe no país: pobre, analfabeta, favelada, ladra. Temos que provar toda a hora que somos diferentes e estudar, estudar, estudar. Não podemos errar.

Há uma tentativa de ser aceito, buscando ser o melhor para compensar o seu “defeito” - qual seja- ser negro e mesmo assim, um negro “diferente” de outros negros. Revela-se aqui, a aceitação por parte do negro, do preconceito do branco, levando a ele próprio a negar-se como membro e parte de um seguimento social que traz no corpo as marcas de sua história, bem como expressar o racismo contra os indivíduos de sua cor.

No interior da fala de C.R., expressa-se também um conflito de classes, uma luta do negra em busca de ascender, de sair do lugar que o branco determinou que é “lugar de negro”, ou seja, uma tentativa de escapar da inferiorização e da marginalização.

Além disso , se a marca impressa no corpo - a cor - não pode ser negada, cumpre ser o melhor em tudo (até que o branco) e não errar, para não ser igual a outro negro qualquer.

Esse esforço não poder ser compreendido descontextualizado da história de ascensão social do negro brasileiro em que o mesmo se viu obrigado a tomar o branco como parâmetro e referencial.

A sociedade escravista, ao tomar o africano como escravo demarcou o lugar do negro, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de contato com o branco e insistiu no paralelo entre cor negra e posição social inferior.

Esta definição inferiorizante do negro, perdurou mesmo depois da substituição da sociedade escravocrata pela capitalista, regida por uma ordem social competitiva. A relação entre brancos e negros foi mediada por uma visão deformadora, em que aos primeiros cabia a docilidade e submissão e aos últimos o autoritarismo, o comando.

Portanto, como nos afirma Souza (op. cit)

“... A ascensão social se fazia representar , ideologicamente para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política, capaz de torná-lo cidadão respeitável, digno de participar da comunidade nacional”

(p.21)

Foi via ascensão social que o negro buscou “tornar-se gente”. A história da ascensão social do negro do Brasil, é assim, marcada pela assimilação dos padrões brancos, de submissão, de renúncia com base em sua própria negação.

Além disso , ser “ o melhor” torna-se uma exigência constante. Na fantasia para se afirmar e ser aceito o negro tem que exaustivamente provar vinte quatro horas por dia que é bom.

Neste sentido, embranquecer-se passa a ser imprescindível não somente a si próprio, bem como ao seu espaço. Sente-se mais seguro definindo-se sob as referências brancas e procura afastar de seu ambiente não somente os seus traços negros, como também os outros negros.

Afinal, se o irracional, feio, ruim e sujo são as principais figuras representativas do mito negro, há que se desejar a separação de outros negros também. Diz T.R.,

“Não sou amiga da C.R. porque ela estuda à tarde e eu de manhã, ela está em uma série e eu em outra. Não acho que haveria nenhum problema em andarmos juntas, mas não precisamos nos unir por sermos negras.”

Por sua vez, C.R. afirma:

“Aliás, acredito que ao lado dos brancos somos mais fortes. É, quero dizer que é mais fácil sermos aceita, pois temos alguém que merece respeito ao nosso lado e assim, é mais fácil todos pensarem que nós também merecemos e nos tratem bem.”

O respeito não lhe é uma condição devida, senão e apenas como extensão daquele que por direito o possui - estar junto para “pensarem que nós também merecemos”.

Ser respeitada e tratada bem, é um desejo que se tem, posto que o universo marca a socialização do sujeito negro. Assim, T.R afirma:

“É, morro de medo quando fico em lugares com muitos negros desconhecidos, pois se começam a fazer bagunça, logo já se houve aquele comentário: ‘ Só podia, olha a cor’. E aí, eu que sou diferente, sou colocada no mesmo buraco.”

Ser diferente é então, perder a cor, embranquecer, como meio de não ser colocada no “mesmo buraco”. Isto revela que o negro é tomado pelo próprio negro como o despossuído de civilidade, direitos, valores, humanidade. Exceto, é claro, aqueles que embranqueceram-se, numa total entrega à ideologia dominante. A entrega contradiz a luta de um grupo em busca de melhores condições de vida, não representa uma resistência à dominação. Muito ao contrário, representa submissão do negro ao branco, a fim de ser aceito.

As jovens tomam como seus, um discurso ideológico que é da sociedade, introjetando-o, aceitam-se como menores, no jogo da desqualificação do negro caracterizando-se por uma identificação branca, tida como nobre. Formam-se assim, as negras-brancas ou o negro jabuticaba, cuja identidade é feita de contradições, já que submetidas às formações ideológicas dominantes. Trata-se de um jogo de dominação que não possibilita a formação de movimentos transformadores de consciência étnica e produtores de uma identidade negra.

CAPÍTULO II: O PAPEL DA ESCOLA E A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS.

Olhar para a realidade de alguns jovens negros no interior de uma escola particular em Campinas, esteve longe da pretensão de analisar, e explorar toda a complexidade que envolve a relação entre o ensino e as diferenças.

O universo de pesquisa limitou-se a uma cidade que ingressou no processo de urbanização e industrialização, vivendo suas contradições e conseqüências, caracterizadas principalmente nas diferenças, na exploração capitalista, nos contrastes, no entrelaço entre a riqueza e a miséria, entre a dominação e a subordinação - aspecto este que não entraremos em detalhes aqui.

Cumpra-se destacar porém, que a ordem da sociedade capitalista é legitimada pelo poder político, maneira pela qual, a classe economicamente dominante mantém o seu poder e o seu domínio. Segundo Chauí (1994),

“O aparato legal e jurídico apenas dissimula o essencial: que o poder político existe como poderio dos economicamente poderosos, para servir seus interesses e privilégios e garantir-lhes a dominação social. Divididas entre proprietários e não proprietários (trabalhadores livres, escravos e servos), as sociedades jamais foram comunidades de iguais e jamais permitiram que o poder político fosse compartilhado com os não proprietários. Também as leis econômicas revelam antagonismos entre os vários interesses dos grupos sociais. Assim, por exemplo, a diferença entre o preço das mercadorias e os salários indica uma oposição de interesses na sociedade, de modo que a concorrência exprime esses conflitos sociais.

Por sua vez, a sociedade civil é o processo de constituição e reposição das condições materiais da produção econômica pelas quais são engendradas as classes sociais: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores ou os não proprietários, que vendem sua força de trabalho como mercadoria submetida à lei da oferta e da procura no mercado de

mão de obra. Essas classes sociais são antagônicas e seus conflitos revelam uma contradição profunda entre os interesses irreconciliáveis de cada uma delas, isto é, a sociedade civil se realiza como luta de classes.”

(p. 411)

Em um espaço como este, a luta pela sobrevivência e pela ascensão social dinamiza-se constantemente, à medida que a sociedade civil, a esfera econômica, é também a esfera dos interesses privados e da competitividade.

Afinal, segundo Chauí (op. cit),

“Essa forma de propriedade, a privada, realiza a separação integral entre os proprietários dos meios de produção e forças produtivas, isto é, entre as condições e os instrumentos de trabalho e o próprio trabalho. Os proprietários privados possuem meios, condições e instrumentos do trabalho, possuem o controle da distribuição e do consumo dos produtos. No outro pólo social, encontram-se os trabalhadores como massa de assalariados inteiramente expropriada dos meios de produção, possuindo apenas a força de trabalho, colocada à disposição dos proprietários dos meios de produção, no mercado de compra e venda da mão-de-obra. Todavia, a história não é um processo linear e contínuo, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção e as forças produtivas. A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História.” (p. 415).

Mas, se isso se verifica na relação entre dominantes e dominados, entre patrões e operários, encontramos o mesmo fenômeno no interior da classe trabalhadora, isto é, movimentos de lutas entre aqueles que recebem salários dignos e aqueles que brigam por uma ascensão social e possibilidades de aquisição de água encanada, luz, esgoto, escolaridade.

Neste contexto conflituoso da sociedade capitalista - não detalhado no presente trabalho- é que emergem algumas das múltiplas facetas dos movimentos de

ascensão dos jovens negros, bem como as questões complexas da marginalização dos indivíduos dessa cor. Isto porque, segundo Souza (op. cit), nas sociedades capitalistas:

“a raça exerce uma função simbólica (valorativa e estratificadora), sendo que a definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata para a capitalista, regida pela ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformadora: ao negro cabia o papel do disciplinado, dócil, submisso e útil, enquanto o branco agia com autoritarismo.”(p.20)

Esse lugar de inferioridade da população negra, reproduziu-se pelos modos de inserção da mesma nos mais diversos sistemas que estruturam as cidades e, lutando muitas vezes contra a dominação, os negros foram aos poucos, segundo Souza (op. cit),

“ conquistando espaços que os integravam à ordem social competitiva e lhe permitiam classificar-se no sistema vigente de classes sociais. A ascensão surgia, assim, como um projeto cuja realização traria consigo a prova insofismável dessa inserção.” (p. 21)

A ascensão social se fazia representar ideologicamente para o negro, como um instrumento de redenção econômica, social e política. Porém, análises críticas sob esta concepção ideológica, como as de Souza (op. cit), revelam-nos que:

“A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço de reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.” (p.23)

Tal complexidade e o conflito que envolvem a questão da ascensão social no Brasil , pôde ser percebida nos jovens investigados no Colégio “Ave Maria”. Afinal, estas questões também “se produzem e se reproduzem” na educação.

A ascensão do jovem negro, foi analisada em círculo de debates com depoimentos pontuais, em que cada sujeito tornou-se problematizador da sociedade.

Existiram limitações neste processo de trabalho com depoimentos orais, visto que a transmissão escrita modifica a experiência pessoal . Além disso, a opção pelo estudo exploratório permitiu-nos apenas uma sensibilização do tema. Assim, não há como estabelecer conclusões a serem generalizadas, mas elaborações de hipóteses a serem investigadas, refletidas, detalhadamente e analisadas em outros momentos.

Por outro lado o caminho percorrido neste trabalho de conclusão de curso, mostrou e motivou a construção inicial de uma pesquisadora, que se movimentou no campo e debruçou-se sobre várias leituras, estudos, pesquisas e experiências existentes com relação ao tema, leituras estas ausentes do currículo obrigatório do curso de graduação de pedagogia. Foi uma sensibilização frente a uma realidade de ensino, que impõe ao negro a exigência de embranquecer-se, pois nas escolas particulares, o poder de decisão é delegado aos valores brancos.

O outro aspecto relevante, que diz respeito ao fato da leitura, da compreensão feita a partir dessa realidade, ter sido vista sob a ótica de uma pesquisadora negra, o que revelou mesmo que implicitamente, uma emoção e um envolvimento característico daquela que pôde se ver nos personagens.

Não era ela simplesmente leitora e ouvinte dos relatos orais pontuais dados pelas entrevistadas, mas parte integrante e ativa do contexto. No campo de pesquisa a realidade vivida estava diante de si mesma. Como pesquisadora e

sujeito, estava exposta e sentia ainda mais próximo, o peso da raça e da negação do espaço próprio.

Como parte integrante da realidade de exclusão vivida pelo negro, foi possível afirmar que a luta de resistência é difícil, na medida que é cômodo deixar-se engolir pela ideologia de “negro aceito”. No mundo restrito e cobiçado dos brancos, a luta é necessária e urgente.

O fato requer a atenção de pesquisadores e pedagogos para a necessidade de “remarmos na contra mão da ideologia dominante” e lutarmos por uma educação democrática, que consiga lidar com justiça, a questão das diferenças.

O presente projeto trouxe à tona, uma sensibilização pessoal frente ao tema, mas a proposta de reflexão pode nos levar à análises ainda mais críticas, permitindo que se repense como a pedagogia tem discutido a questão das diferenças e particular, os negros.

Por outro lado, vale ressaltar que o trabalho visou defender e discutir uma escola que seja humana, contra o racismo de qualquer tipo. Pautou-se numa perspectiva intercultural em que garantir a igualdade e assegurar as diferenças se impõe como sendo uma das questões cruciais da escola democrática, ainda não existente entre nós.

Não há a pretensão de analisar o racismo no Brasil e nem mesmo na escola brasileira, mas as situações pontuais, enquanto um íntimo fragmentado do cotidiano, manifestam a totalidade da vida social e a complexidade que a engendra e, é assim, que este trabalho foi concebido.

Não se pode ignorar, que embora o estado divulgue a igualdade de direitos a todos, que a L.D.B, Cap. II, art. 2, inciso VII proponha a dissolução dos “condicionamentos relativos a qualquer tipo de discriminação racial, sexual, regional, ou de características humanas diferenciadas”, no tocante aos negros,

sabe-se que essas medidas não têm sido suficientes no combate às idéias e atitudes de intolerância ante este segmento social.

Ainda que em nível legal, a coibição de manifestações de racismo seja imprescindível, ela não é suficiente para transformar concepções arraigadas que estão no imaginário da população brasileira.

É justamente isto que os exemplos no Colégio Ave Maria nos mostra: há uma larga distância entre a democracia pregada e a prática de exclusão e o ideal de embranquecimento que se manifestam no plano real.

Por isso, apontamos para a necessidade de se dar maior atenção ao processo educativo escolar. É no transcorrer desse processo que se cristalizam concepções falsas sobre os negros - sobre sua cor, seus cabelos que são tidos como fora dos "padrões normais" - e que também são internalizadas pelo próprio grupo étnico, dificultando a construção de uma identidade positiva, capaz de contrapor-se às concepções negativas sobre o negro elaboradas historicamente pelos grupos dominantes.

A educação está aqui sendo compreendida, pelos seus graves problemas : exclusão, discriminação, ideologia das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza a nossa singularidade de seres humanos é justamente a nossa pluralidade.

As posturas uniformizadoras do racismo - negação e exclusão daqueles que por alguma (des)razão, são considerados diferentes, parte de um processo externo e estranho de desumanização do homem - pautadas na ideologia das igualdades, possibilitam uma dupla reação. Por um lado, negam que todos são diferentes e que a pluralidade é exatamente aquilo que singulariza o ser humano, o que lhe confere sua condição de seres sociais, criadores de cultura, com direitos iguais. Por outro lado, querem fazer acreditar que uns são mais iguais que os outros, e que, os homens brancos, são o "padrão ideal".

Rosemberg (1987), mostra que o sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil e apesar disso, há a persistência desse alunado na busca de melhores oportunidades educacionais e sociais. Chama a atenção para a necessidade da sociedade em geral e o sistema de ensino, em particular assumirem teórica e praticamente a questão das desigualdades raciais.

E, o que é mais interessante, percebe indícios de que não seria a participação no mercado de trabalho que determina o atraso escolar de alunos negros e sim processos intra-escolares. A autora, assim como os depoimentos com os quais nos defrontamos neste trabalho vieram reforçar a necessidade dos pedagogos refletirem sobre o cotidiano escolar em que aspectos inusitados sobre as relações entre brancos e negros podem aflorar.

As escolas pouco têm conseguido trabalhar com a questão das diferenças de uma maneira democrática. O diferente é em geral estigmatizado porque traz consigo marcas que não são aceitas socialmente e a educação ou o marginaliza, ou "ignora" as suas particularidades. O trabalho de campo exposto nesta pesquisa, reafirmou essa idéia, demonstrando que as jovens negras, em um espaço de predomínio branco, como a escola particular em questão, lutam para serem aceitas de forma constante e exaustiva. Diante do fato, pergunta-se: que lugar as diferenças têm ocupado na instituição escolar? Que trabalho vem sendo feito com relação a construção de identidade? Que lugar têm ocupado as diferenças na formação de professores e pedagogos?

Lopes (1987), ao discorrer sobre a educação e identidade, diz acreditar que a identidade negra é múltipla e, por essa razão, no interior da escola, a construção dessa identidade deve atuar como elemento dialético, assumindo a sua contradição. Isso porque deve ter claro que para assumir uma identidade, é preciso pensar no aluno em geral, e no aluno negro em particular. A autora considera a identidade uma construção individual e coletiva e, por essa razão, não a crê capaz de ser pensada de maneira dissociada de um complexo contexto social ou da realidade histórica que a engendra.

A realidade concreta porém, demonstra que não há um trabalho na escola que inclua os valores de todos os grupos étnicos do Brasil. Cunha Jr. (1987) reclama por um trabalho sistemático de enfrentamento de manifestações de discriminação racial nas escolas, junto aos educadores, funcionários e aos pais dos alunos, que privilegiem as múltiplicidades, a pluralidade e o envolvimento entre os valores dos negros, índios, amarelos, brancos.

A questão da família é sem dúvida de uma importância crucial e pode, como também deve ser repensada no interior da escola. Os relatos das entrevistas demonstraram o quanto esta instituição pode reforçar o processo de branqueamento exigindo dos filhos que se esforcem, se dediquem ao máximo para serem aceitos dentro do estabelecimento de ensino, mesmo que seja necessário anular as suas especificidades culturais. Algumas famílias, não preparam seus filhos para a resistência à dominação e sim para a aceitação e submissão aos valores brancos, porque elas próprias não estão preparadas para reagirem. Existe um conflito no interior das famílias, devido ao fato de em parte, não se aceitar a existência do racismo, ou por procurar sistematicamente negá-lo. Admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior e, além disso, há uma indecisão quanto a validade ou não dos protestos motivados por injustiças sofridas, pois ou eles não são levados em conta, ou, em geral, marcam as crianças e as tornam perseguidas. Segundo Cunha Jr. (op. cit):

“...a postura dos pais exerce um papel fundamental na atitude das crianças e, mesmo, na sua experiência futura. As crianças, quando apoiadas em casa, parecem ter maior facilidade para reagir frente aos efeitos da agressão e os fatos são mais facilmente superados.

No caso de indiferenças, falta de apoio, ou desconfiança dos pais, ruíram-se as principais bases de confiança e apoio da criança. Estas bases, para a criança em idade escolar estão, normalmente, na professora e nos pais: nesse caso ambos participaram da agressão, quer produzindo o fato, quer se omitindo ou demonstrando não saber como agir.” (p.53)

Barbosa (1983), com base em dados coletados em sua dissertação de mestrado que se propôs a analisar a família negra na cidade de Campinas, afirma que no processo de socialização, esta mostra-se ambígua no tratamento de questões raciais. A escola por sua vez não fornece nenhum elemento que venha a auxiliar a formação da identidade racial e além disso reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador e, não há, segundo ela, nenhuma indicação de que a escola esteja preparada para trabalhar com esses problemas.

Com isso, o desafio imposto aos pedagogos no campo do trabalho com as diferenças é bastante complexo, pois esbarra-se: nas dificuldades de encontrar mecanismos de combate ao preconceito e discriminações raciais na família e na escola; nas propostas curriculares e educacionais para o enfrentamento da questão racial que não dão conta de conceitos como raça, classe e cultura; na necessidade de elaboração de propostas críticas e conscientes para enfrentar o problema da exclusão; na exigência da formação de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença...

Valente (1995), Afirma que

“construir uma proposta com expectativa de interferir no processo de desenvolvimento de alunos brancos e negros, coloca-se como um grande desafio pois deve envolver , necessariamente, não apenas as crianças, mais os educadores na escola e na família. Investir em um trabalho de orientação de educadores com o objetivo de dissimular idéias falsas sobre os negros, cristalizadas no imaginário da população, pode ser fundamental para enfrentar a questão racial.” (p.44).

O círculo vicioso instaurado por uma educação preconceituosa pode vir a ser quebrado, já que o educador pode e deve ser reeducado. Por sua vez, mediante palestras para esclarecimento dos pais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, no tocante à questão racial, é possível construir-se

“solidariedades” que torne, o combate às práticas e discursos preconceituosos - ou, pelo menos, a crítica a eles - mais constante.

O papel da escola está sendo aqui compreendido sob o enfoque do trabalho contra o racismo, na compreensão do mesmo como uma ação anti-humana e que exige reflexões e retomadas. O conteúdo, portanto, precisa abarcar a história enquanto conhecimento central. Segundo Kramer⁸ (1995)

“Uma escola humana que resgate na linguagem a história, seus rastros, suas marcas, que tome a todos - crianças e adultos, alunos, alunas, professoras, professores, funcionários, funcionárias - como produtores da história e produzidos na história e na cultura, como criadores de cultura, não só a de cada um dos grupos, mas também a história que coletivamente nos constitui.” (p.68)

O presente trabalho, sob o pressuposto de que o ato educativo produz histórica e coletivamente a humanidade que é constituída pelo conjunto dos homens, trouxe aos pedagogos, mais uma leitura sobre o lugar que as diferenças têm ocupado no interior da escola. E, se encontramos o racismo e o preconceito no interior da escola é porque estamos falando de uma instituição que busca a homogeneidade - tem um perfil de bom aluno, do bom professor, acredita que existe um melhor método, uma única e melhor maneira de ensinar aquilo que considera importante, que padroniza, uniformiza, separa e segrega os homens, valorizando a delação e a desunião entre eles.

A escola portanto precisa rever seus pressupostos, compreender que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo. Mas o que encontramos são

⁸ Kramer (op. cit) é judia e revela que o judaísmo é presença afetiva e cultural muito importante em sua vida. Tal fato torna-se extremamente relevante no presente trabalho, a medida que as citações de Kramer trazem em seu interior as compreensões de alguém que diz que: “não abro mão de pensar criticamente no nosso tempo, trazendo uma teoria que busca ser um pensar vivo a minha própria prática e história. Sou mulher, mãe, brasileira, judia, socialista, professora, pesquisadora.” P. (66) . A partir do conhecimento de que nos campos de concentração “O Estado matou 6 milhões de judeus, 20 milhões de russos, ciganos, homossexuais, negros, comunistas, não pelo fato de serem judeus, ciganos, negros ou homossexuais, mas pelo nazismo representar a ponta extrema do racismo.” P. (67). Kramer traz em suas experiências e visões, o entendimento vivo do que seja o racismo e o preconceito, compreendendo-os como crimes contra a humanidade.

diferentes manifestações de preconceito racial na vida cotidiana, e como parte dela, também na escola.

A linguagem, por exemplo, está carregada dessas manifestações que discriminam: “programa de índio”; “negra de alma branca”; “a coisa está preta”, “judiação”. E essa linguagem que constitui a consciência invade espaço escolar. Não seria importante a escola trabalhar pelo conhecimento da história que movimentou-se e movimenta-se numa dinâmica de segregação?

Entramos na escola e nos defrontamos com uma realidade em que os negros, para ascenderem, usam do mesmo discurso que permeia o imaginário do branco, o ideal estético não é apenas imposto pelo branco, mais introjetado pelo negro: para ser bom, é preciso embranquecer-se. O que presenciamos, foi a subordinação vencendo e dominando qualquer movimento de resistência. O ideal do embranquecimento mostrou-se vivo e atuante nos depoimentos analisados.

Precisamos conciliar a dimensão de pluralidade com a universalidade que nos categoriza como humanos, conhecendo e reconhecendo a história, as origens, as raízes, os rastros dos nossos grupos, etnia, religião, relação de gênero, e respeitando simultaneamente esses elementos nos muitos outros grupos. O desafio imposto está em construirmos a nossa identidade, de nos vermos negros, índios ou brancos e ao mesmo tempo aceitarmos nos outros suas necessidades e possibilidades de terem origens, histórias, crenças, tradições, culturas diversas.

Dentro ou fora da escola, existe uma necessidade urgente de atuação contra todos os tipos de racismo, que muitas vezes são usados como instrumento de poder, dominação, autoritarismo. A questão é que na rede de ensino, essa reprodução da dominação reforça e diversifica os preconceitos.

No enfrentamento do racismo, estamos chamando a atenção da escola, para a possibilidade que a mesma possui de contribuir para a construção da identidade, de resgatar e mudar a história. Nos dizeres de Kramer (Op. cit)

“Uma pedagogia que pretenda construir uma perspectiva humana e, portanto, necessariamente intercultural.” (p.71)

O reconhecimento da diferença, com o objetivo de intervir no processo que tende a associar tal reconhecimento aos estereótipos negativos, deve ser constituído no interior da escola, no sentido da valorização e posterior neutralização dessa diferença, para que a igualdade subjacente seja ressaltada. Essa é uma ação de resistência que a escola deve assumir, pois o que hoje ocorre, é a proliferação de aspectos legitimadores da dominação branca e destruidores de uma consciência negra no interior da rede de ensino, em razão da negação dos direitos às diferenças.

Os alunos expressam a ideologia racista que permeia as relações sociais no Brasil, portanto, após um trabalho de enfrentamento de práticas sociais racistas intra-escolares seria possível captar o processo inverso, ou seja, o processo de construção de uma ideologia que reconheça e aceite a diferença e que seja questionadora da dominação.

Pode parecer óbvio esse debate que travamos sobre o papel da escola e a questão das diferenças. No entanto, se tudo fosse tão manifesto e evidente, passos decisivos teriam sido tomados em relação a discriminação racial que hoje ocorre. Saviani (1992), embora se refira ao conteúdo da escola elementar, elaborou propostas que podem se aplicar neste contexto:

“Como é freqüente acontecer com tudo que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam a nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.” (p.23)

Ora, torna-se fundamental explicitarmos que segundo Rosemberg (1996), a formação de professores e de pedagogos no Brasil, deixa de lado os trabalhos com as diferenças étnicas. Seria fundamental que o sistema de ensino no país

repensasse sobre a formação e a qualificação dos educadores que lidam com alunos de etnias diversas.

Segundo Gomes (1996), os educadores encontram-se desatentos ao fato de que educação e raças são relações imersas na alteridade:

“É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional - professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães - constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola.” P. (68)

Gomes revela também que existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar e que pode ser observada em frases que estão no imaginário e nas práticas educativas da escola, como: “esta aluna é negra, mas é tão inteligente”; “Eu pensava que a professora do meu filho fosse mais clarinha.”

A ideologia racial não é desenvolvida pelos professores e alunos unicamente no dia-a-dia escolar, mas está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o magistério, passando pela pedagogia e até as licenciaturas.

Ora, a escola não é um campo neutro e, portanto, conflitos raciais não permanecem do lado de fora da mesma. É um espaço sócio-cultural onde os conflitos e contradições convivem. O racismo e a discriminação estão presentes na relação entre educadores e educandos.

Sem dúvida, existem educadores atentos a esta questão das discriminações, mas a maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-

econômico. Tal atitude é reducionista, pois a instituição escolar abarca outras relações que interferem na escolarização, como os valores raciais, de gênero, de classe.

Torna-se fundamental compreendermos que, o trabalho pela consciência da importância de movimentos de resistência que, às vezes, ocorre dentro da escola, não se reduz à luta da classe trabalhadora, mas à luta de mulheres e da comunidade negra.

Ao retomarmos a compreensão de Saviani (op. cit), a cerca da educação, como sendo o ato de produzir a humanidade histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, podemos fazer uma analogia deste conceito amplo de educação para a questão do trabalho com as diferenças, ressaltando a necessidade da escola produzir a humanidade entre os diferentes: brancos e negros, pobres e ricos, homens e mulheres.

Todavia, a produção desta humanidade, que visa a coletividade, esbarra-se com a concepção racista que mantém suas forças ideológicas não apenas entre as comunidades brancas, mas entre os próprios negros.

Percebe-se atualmente na escola, segundo Gomes (op. cit.) a presença da ideologia do branqueamento, que se revela através

“... de uma tentativa em ‘suavizar’ o pertencimento racial dos alunos e professores, apelando para nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como ‘clarear a raça’.” (p.71)

Também a suposta primitividade da cultura negra pode ser encontrada no cotidiano e nas práticas educativas. Assistimos ainda festas escolares em que os alunos representam as contribuições das "três raças formadoras" da sociedade brasileira, expondo a cultura européia como a matriz e a Índia e a

negra como meros adendos e, assim, negam a riqueza de processos sócio culturais constituídos na formação destas duas últimas sociedades.

A democracia racial é uma outra teoria que se difunde intensamente no interior das escolas, é corrente ideológica que traz um certo “alívio” à sociedade brasileira ao privilegiar o discurso das igualdades e omitir as diferenças, dando margem à noção de que falar sobre as diferenças é o mesmo que discriminar. Ora, o que ocorre, é que no interior das escolas se afirma uma oportunidade igual para todos que não é real e, assim, camufla-se as injustiças e legitima-se uma não discussão das questões raciais.

Todavia, para se reverter o quadro discriminatório que hoje se “produz e se reproduz” na educação, seria fundamental que os educadores refletissem, discutissem e atentassem para a influência das teorias racistas no pensamento educacional.

Percebemos que a escola ainda não está preparada para discutir sobre as relações raciais. O trabalho pedagógico está distante de uma análise histórica, sociológica, política e antropológica sobre a diversidade étnico-cultural. As opiniões giram em torno do senso comum e estão carregadas de um discurso racista.

Neste sentido, Gomes (op. cit) nos aponta que

“Falar em relações raciais, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, uma nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social.”

É contraditório que os cursos de formação de professores continuem lançando no mercado de trabalho profissionais pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais, que não discutem e nem refletem sobre a diversidade étnico-cultural presente no processo escolar.”(p.81)

Esperamos assim que, com essa sensibilização frente a questão das desigualdades raciais no país, tenhamos contribuído para que a educação não oculte, camufle e perpetue o sistema ideológico que discrimina o negro e suas expressões, que emerge a partir de um desvalorizar de sua cultura.

Não temos a pretensão de ter esgotado as discussões com relação ao tema trabalhado, muito ao contrário, apenas nos aproximamos e trouxemos à tona, inúmeros aspectos que precisam ser reelaborados no interior das instituições educacionais, para que a sociedade seja constituída coletivamente pelo conjunto dos homens que as compõe.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos mencionados, cumpre destacar que o estudo exploratório de sensibilização do tema, utilizou-se de depoimentos orais, num espaço de hegemonia branca - escola particular - e, possibilitou-nos um breve mapear sobre representações que os negros têm de si, das estratégias de ascensão social e suas marcas na vida de jovens adolescentes.

No olhar do branco, bem como no do negro, a ideologia de que “ser negro, é ter que ser o mais”, provando incansavelmente que se é capaz, revela um espaço racista e de hegemonia branca que, mesmo divulgando a democracia racial, pratica a discriminação. Como diz Gil (op. cit.), o negro enfrenta um dilema, uma grande dificuldade de viver a cultura e as experiências das expressões negras, pois vive em um espaço de predomínio da consciência e da cultura branca.

O pensamento exposto por Gil, bem como os depoimentos orais, trouxeram em seus interiores a complexidade em que reflexões sobre a crise de identidade negra está mergulhada e, apontam para o fato de que o combate a uma identidade comumente estigmatizada - historicamente atribuída por dominantes brancos - e o possível empenho em transformá-la, em construir uma identidade não estigmatizada, não ocorre linearmente. Muito ao contrário, é um processo carregado de contradições e reflete, segundo Pinto (1993)

“... um processo carregado de ambigüidades, de hesitações, incertezas, em que, na verdade, reflete as dificuldades enfrentadas pelo negro para se afirmar numa sociedade que, embora apregoe a igualdade racial, na verdade o discrimina, o rejeita, não o valoriza. Uma sociedade na qual vigora, tanto no nível da política populacional, como no nível dos próprios indivíduos, inclusive negros, um ideal de branqueamento.” (p.32)

Essa ambigüidade que sempre esteve presente no movimento do negro para tornar-se gente adquire, no entanto, características diferentes conforme o momento.

Nas primeiras décadas do século, vivendo os momentos pós abolição, os negros se esforçavam para combater as imagens negativas a seu respeito - constituídas historicamente, com base na ideologia européia branca e católica, que atribuía ao europeu todas as referências de perfeição - e ao mesmo tempo também, em certo modo, contribuía para sedimentá-las. Expressões que embutiam o preconceito deixavam transparecer o quanto eles próprios já haviam introjetado as imagens de pouca inteligência, preguiça, desordem ... Inclusive, se por um lado havia todo um esforço em valorizar o tipo físico do negro, suas manifestações culturais, por outro, como nos aponta Kramer (op.cit) negava-se tudo isso, vinculando-se produtos destinados a mudá-los e "aproximá-los" à imagem do branco, como por exemplo tornar os cabelos lisos.

Esse processo de branqueamento no Brasil é, sem dúvida, extremamente complexo, com raízes históricas bem definidas - desde o momento da exploração do trabalho negro como escravo, passando também pela Abolição da Escravatura, que não garantiu ao negro nenhum direito à vida e deixou no mesmo, marcas até os dias atuais.

Tal questão torna-se ainda mais gritante ao tratarmos especificamente das escolas particulares, em que a grande massa da clientela é branca e está pagando por uma educação que valorize e traga à tona os conhecimentos historicamente acumulados para garantir a hegemonia de seu grupo. Nesse espaço, o negro passa a freqüentar um ambiente hostil ou, pelo menos, indiferente aos problemas por ele enfrentados, tanto na sociedade como na escola. Espaço portanto, discriminador e reprodutor dos valores mais gerais.

Aliado a esse ambiente hostil, Estanislau (1988), afirma que existe a representação construída que o negro introjeta e acredita, a de que existe "um lugar do negro" nas relações sociais.

Sob a idéia que prega a existência de "um lugar do negro", temos a legitimação da separação. Na escola particular, de maneira bastante marcante, ele é posto à margem do espaço e das vivências que o branco possui e, segundo Moro (1993), ao participar de ambiente "que não lhe é próprio", sujeita-se às regras do dominante para poder ali permanecer.

Sem coragem de falar, expor opiniões, estabelecer diálogos, muitos negros ainda têm a consciência cortada, desistem de ideais próprios. O negro é visto de modo negativo, e assim, se vê, em função dos atributos que lhe são imputados, sendo que a reunião e consistência desses atributos negativos num mesmo sujeito sugerem que o preconceito racial forme um sistema ideológico concatenado e seqüencial. Segundo Figueira (1990) nas escolas, o preconceito também se manifesta nas brincadeiras, nos apelidos alusivos à cor, na seleção do colega de estudo.

Ora, frente ao sistema ideológico que discrimina o negro, as expressões, brincadeiras que emergem a partir de um desvalorizar de sua cor, das categorias criadas, acabam culpabilizando o mesmo, pela realidade de exclusão vivida. Os depoimentos orais, sendo uma representação, uma sensibilização quanto ao como os jovens negros abordados têm vivido na concretude do dia-a-dia, revela esse processo de mutilação do patrimônio cultural negro, pela valorização das produções brancas - o embranquecimento de corpo e alma.

Se observarmos o movimento do negro numa perspectiva diacrônica, perceberemos que essa tendência sempre existiu e disputou espaço com as ideologias que combatiam a valorização do mesmo. Diz Pinto (op. cit)

"No início do século, são freqüentes os artigos procurando mostrar um negro atuante e capaz no campo das artes, porém em modalidades valorizadas nos meios mais favorecidos, quase não havendo menção às atividades artísticas comumente identificadas ao negro. Procurava-se inculcar nele o orgulho de sua condição racial.

Mas para não ser segregado das diversas atividades sociais, a maioria dos negros não conseguia escapar das condições que exigiam um negar de suas origens, faziam isso para não serem condenados ao preconceito dos mais claros para com os mais escuros.” (p. 30)

Um perfil das condições contraditórias que a sociedade sempre apresentou ao jovem negro, põe em xeque o indivíduo, num processo de busca de identidade, de auto-afirmação e a realidade que lhe apresenta grupos restritos, condena aqueles que repudiam ou nada fazem em prol da divulgação e perpetuação da cor negra; uma grande massa branca prega a superioridade de se viver sob padrões da cultura dominante; alguns pregam a idéia de que a afirmação da origem africana faz-se muitas vezes através de uma série de indícios, às vezes sutis, às vezes mais explícitos, como a valorização por parte dos jovens, de sinais diacríticos que reforçam o sentimento de pertencer ao grupo, tal como o uso de cabelo estilo "afro". Por outro lado, temos uma intensa propaganda que prega o alisamento dos cabelos como forma de se aproximar ao padrão do belo.

Portanto o adolescente, que está na constante procura do "ver-se a si próprio", da tomada de consciência a respeito de si e de seus valores, defronta-se com uma situação de escolha, com referenciais que estão em conflito. Segundo Pinto (1993),

"Há uma situação ambígua, que oscila entre a rejeição e a aceitação, embora, na maior parte das vezes, essa aceitação não consiga ir além do ponto de vista ocidental na maneira de encarar os povos africanos. Há com certeza um esforço em valorizar os países africanos e seus habitantes, mas quase sempre em função da civilização ocidental. Essa postura fica mais evidente quando os jornais do início do século publicam, ao mesmo tempo, artigos que condenam quem se refere aos costumes africanos como bárbaros e selvagens, ao lado de artigos que qualificam esses costumes como bárbaros e selvagens. Os jornais raramente procuravam reportar o negro brasileiro às suas origens africanas, fato muito freqüente nos jornais mais recentes. Também não se observa qualquer denúncia ao colonialismo

que, às vezes, parece ser considerado algo natural, dada a maneira acrítica com que se noticiavam certos fatos ocorridos nos territórios colonizados."

(p.31)

Muitos acontecimentos marcam, o poder que a rejeição à cultura negra possui. A imprensa é um exemplo, como aliás, em geral ocorre em qualquer outro veículo de comunicação, em que muitas vezes o negro e a cor negra são identificados com o mal, com o feio. Em contrapartida, o branco ou a cor branca, associados ao bom, ao belo. O negro deixou de ser um substantivo comum, para carregar consigo propriedades de desvalorização; como diz Estanislau (op. cit),

"O negro hoje é um adjetivo que o (des)qualifica. O substantivo comum é desqualificado pelo adjetivo negro, encontrado no Aurélio com o seguinte significado - 'de cor preta, sujo, encardido, muito triste, melancólico, funesto, maldito'." (p. 47)

O mundo cultural, segundo Vygotsky (1987), apresenta-se ao sujeito como o outro, uma referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal . Na condição de jovem negro, o indivíduo defronta-se com questões como as levantadas por Gil (op.cit) e expostas anteriormente: "...depara-se com um espaço de consciência e cultura puxando para o lado do branco."

Torna-se extremamente complexo a esse adolescente buscar uma referência externa que não esteja pautada na aceitação da maioria, no caso a cultura branca. Isso torna-se ainda mais explícito no ambiente escolar, onde os currículos e programas nada contribuem para o reconhecimento da identidade do aluno negro. Em estabelecimentos de ensino particulares, os clientes pagam pela divulgação e socialização dos conhecimentos aceitos pelos princípios dominantes.

Assim, constituir a identidade, exige do negro, na maioria das vezes, cair nessa força, nesse magnetismo que o embranquece, o descaracteriza, mas lhe permite o livrar-se da (des)qualificação.

O compositor Caetano Veloso, em uma de suas canções, traz como título: "Eu sou neguinha?" e, junto a ele, um alerta para a dificuldade que o negro tem em reconhecer a sua identidade, pois vive em uma sociedade racista e dificilmente se apega na alternativa de enfrentá-la.

Quando o compositor levanta essa pergunta, a maioria dos negros é tomada de susto, afinal, dizer: "- Sim, eu sou!"; é uma resposta que parece fácil a uma pergunta que traz em seu interior o conflito de identidade.

O tema "Eu sou neguinha?", remete à educação, em especial a escolar, estruturada para garantir a igualdade e abafar as diferenças, e traz a possibilidade de análises sob um dos problemas mais graves: a exclusão, a discriminação e o racismo. Assim, para muitos, ser negro significa tomar parte da história da humanidade inter-relacionando-se e condenando-se, a uma espécie de aversão pessoal, física até, quase uma rejeição à negritude, expressa no corpo e na história própria.

Ao jovem, a necessidade socialmente imposta de negar a cor e a cultura negra torna-se intensa, à medida que nesse grupo, como aponta Kramer (op. cit.):

"Os jovens me parecem hoje por demais racistas, preconceituosos, discriminadores, segregacionistas." (p.70)

Portanto, ao invés de movimentarem-se contra à exclusão, os jovens negros acabam mergulhando em um campo de embranquecimento, que segundo Kramer,

" Em seu comportamento tribal procura aliado nos iguais, nos socialmente valorizados, atacando em si mesmo o diferente." (p.70)

Portanto, há que se ter presente que dentro desse quadro de ambigüidade em que transitam a resistência à dominação do branco e o embranquecimento, a

educação formal tem apresentado dificuldades em atuar contra o racismo e pautar suas relações na aceitação da heterogeneidade como condição tipicamente humana.. Devido a falta de tratos humanos para consigo, o negro introjeta a (des)qualificação que lhe é socialmente imposta: "coisa", "animal", e torna-se no dizer de Fernandes (op. cit), um ser castrado em sua cultura.

Urge a necessidade de se refletir, segundo Kramer (op. cit),

"...sobre uma escola mais humana, que resgate a linguagem histórica, seus rastros, suas marcas, que tome todos - brancos e negros - como produtores na história e na cultura, como criadores de cultura, não só a de cada um dos seus grupos, mas também a que coletivamente nos constitui." (p. 68).

Afinal, como Caetano Veloso nos aponta:

***"Gente é para brilhar,
não é para morrer de fome."***

Lembre-mos então, do conceito que vem do substantivo e não do adjetivo historicamente determinado:

NEGRO - Que absorve toda a luz!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Irene M.F. **Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas**, F.F.L.C. H. / U.S.P, São Paulo, 1993
- BARCELOS, Luís Cláudio: Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 86: 15-24, 1993.
- CARNEIRO, Edison: **Antologia do negro brasileiro**. Edições de Ouro, Rio de Janeiro, 1967.
- CHAUI, Maria Helena: **Convite à filosofia**. Editora Ática, 1994.
- CUNHA JR., Henrique: A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 63: 51-53, São Paulo, 1987.
- DEMARTINI, Zeila de B.F. e ESPÓSITO, Yara L.: São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 41 (10): 981-985, São Paulo, 1989.
- DEPESTRE, René: Participação ativa africana nas culturas da América Latina e do Caribe. **Revista de Cultura Vozes**, 76 (7): 25-36, Petrópolis, 1982.
- ESTANISLAU, Lídia Avelar: Eu sou neguinha?. **Educação em Revista**: 47-50, Belo Horizonte, 1988.
- FAUSTO, Bóris: **Crime e Cotidiano - a criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. Editora Brasiliense, 1a. edição, São Paulo, 1984.
- FAZENDA, Ivani C.A: **Interdisciplinariedade - um projeto em parceria**. Edição Loyola, São Paulo, 1993.
- FERNANDES, Florestan: **A integração do negro na sociedade de classes**. Editora Dominus, São Paulo, 1965.
- FERNANDES, Florestan: **A questão negra e a sua dimensão social**. Editora Dominus, São Paulo, 1984.
- FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos, **Caderno Cândido Mendes**, 18, Rio de Janeiro, 1990.

- FOLHA DE SÃO PAULO, CADERNO MAIS: **O Racismo Cordial**. São Paulo, 25/06/95.
- FONSECA, Heber: **Caetano, esse cara**. Editora Revan, 1a. edição, Rio de Janeiro, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e Gênero: relações imersas na alteridade, **Cadernos Pagu** , (6-7): 67-82, Campinas, 1996.
- GUSMÃO, Neusa M.; VON SINSON, Olga e DEMARTINI, Zeila: Introdução. C. **Cadernos Cedes**, 32: Campinas, 1993.
- KRAMER, Sonia: Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 93: 66-71, São Paulo, 1995.
- LUIZ, Marco Aurélio: **Cultura Negra e a ideologia do recalque**. Editora Achiamé, 1a. edição, Rio de Janeiro, 1983.
- MOURA, Clóvis: **Sociologia do Negro Brasileiro**. Editora Ática, São Paulo, 1988.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Vozes, São Paulo, 1980.
- PATTO, Maria H.S.: **A produção do fracasso escolar- histórias de submissão e rebeldia** . T. A. Queiroz, São Paulo, 1991.
- PINTO, Regina Pahim: Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 86: 25-38, São Paulo, 1993.
- QUEIROZ, Renato da Silva: **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. Editora Moderna, São Paulo, 1995.
- RIBAS, João Batista: **Viva a diferença: Convivendo com as nossas restrições ou diferenças**, Editora Moderna, São Paulo, 1995.
- ROLNICK, Raquel: **Territórios negros em São Paulo**. Folhetim - Folha de São Paulo - pag. 2-4, São Paulo, 28/09/86.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 63, São Paulo, 1987.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 77: 25-34, São Paulo, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 96: 58-65, São Paulo, 1996.
- SALOMON, Delário Vieira: **Como fazer uma monografia**. Martins Fontes, 3a. Edição, São Paulo, 1994.
- SAVIANI, Demerval: **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**, Editora Cortez, São Paulo, 1991.
- SILVA, Petronília B.G.: **A formação do operário negro**, Educação, Ano IX, 11 Porto Alegre, 1986.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1983.
- TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 63 São Paulo, 1987.
- THIOLLENT, Michael: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Editora Polis, São Paulo, 1980.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F.: **Políticas e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982**. Coleção Antropologia, São Paulo, 1986.
- von SINSON, Olga de Moraes: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. Organização Olga de Moraes Von Simson. - São Paulo: Brasil, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, L. S.: **A formação social da mente**. Editora Martins Fontes, 4a. edição, São Paulo, 1991.