

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO DO NEGRO: A ÊNFASE NA IDENTIDADE

Regina Pahim Pinto
Fundação Carlos Chagas

RESUMO

O artigo apresenta alguns dados comparativos sobre a situação educacional de brancos e negros e discute a reação do movimento negro perante a situação dos negros do Brasil, especialmente no que se refere à identidade étnica da criança. Procura mostrar também a configuração que a valorização da identidade vai assumindo em diferentes momentos da luta, processo no qual a recuperação das raízes culturais adquire cada vez maior importância.

Finalmente, o artigo comenta algumas experiências do movimento e propostas que apresentou em diferentes oportunidades, ao longo deste século, quando pôde atuar mais diretamente junto aos órgãos educacionais oficiais.

NEGROS — MOVIMENTOS SOCIAIS — IDENTIDADE ÉTNICA
— EDUCAÇÃO

ABSTRACT

The article presents comparative data about the current condition of upbringing black and white people, drawing attention to the precariousness of black students and the black population on this issue. At a second stage, it discusses the reaction of the black movement when facing the problem, and, in special, the emphasis given to reinforcing the ethnic identity on the black children. It also attempts to show the configuration that the identity value is taking in different moments of this fight, and how, during this process, the recovering of cultural roots acquires more and more importance. At the end, the article comments on some experiences and proposals of the black movement that were shown in different occasions when they were able to work more closely to the official educational agencies.

Apesar de ainda ser bastante incipiente a pesquisa sobre a relação entre "raça" e educação, já começa a se formar um acervo razoável de conhecimento sobre esta questão no Brasil, pelo menos no que diz respeito ao segmento negro (pretos e pardos). Alguns estudos, utilizando-se de dados estatísticos, vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. A população negra apresenta maiores índices de analfabetismo e é menos escolarizada do que a população branca. Proporcionalmente, maior número de crianças negras em idade escolar está fora da escola; maior número de escolares negros se evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências. Além disso, os estudos têm demonstrado que o negro frequenta escolas de pior qualidade, seja quanto aos recursos pedagógicos humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecidos¹. Alguns pesquisadores vêm trabalhando com a hipótese de que o sistema escolar trataria a população negra como população pobre e, nesse sentido, a criança negra tenderia a ser encaminhada para a escola carente. Esse mecanismo segregacionista encontraria ressonância nas próprias famílias negras que, desejosas de proteger os filhos de enfrentamentos traumatizantes, procurariam escolas e outros equipamentos sociais freqüentados por negros ou por população branca mais pobre (Rosemberg, 1987).

Essa trajetória escolar de pior qualidade, por sua vez, aliada à representação que a sociedade constrói, e que o próprio negro introjeta, de que existe um "lugar do negro" no mercado de trabalho, tem levado estudiosos como Moro (1993) a levantarem a hipótese de que aqueles poucos que chegam ao 3º Grau acabam optando por carreiras de menor prestígio social. Segundo a autora, o perfil do estudante universitário negro também revela as maiores dificuldades que ele teve — e tem que enfrentar — para cursar uma universidade. Em comparação com os estudantes brancos do mesmo nível, eles são mais velhos, prestaram vestibular maior número de vezes, uma proporção menor teve acesso aos cursos preparatórios (os chamados cursinhos) e, mais freqüentemente, trabalham e estudam.

Esse é obviamente um fenômeno complexo, com raízes históricas, mas cujas causas só aos poucos vêm sendo desvendadas. Em primeiro lugar, não se pode desconsiderar o peso da pobreza, dada a presença dos negros nas camadas menos favorecidas da população. Também a distribuição espacial da população negra, maciçamente concentrada nas regiões menos desenvolvidas do país, e, portanto, dotadas de uma infra-estrutura educacional mais precária, é um outro fator a ser considerado. De fato, a residência em regiões que não dispõem de equipamentos escolares adequados ou em quantidade suficiente e a pobreza, que obriga a criança a trabalhar precocemente, contribuem, sem dúvida, para uma trajetória escolar atribulada, curta e de qualidade duvidosa.

No entanto, o que os estudos vêm apontando, e que se configura como uma questão de suma importância quando se trata de compreender a situação educacional da população negra, é que mesmo controlando-se a influência desses fatores, através de variáveis como nível de renda, local e região de residência, os negros continuam a apresentar um perfil educacional inferior.

Um "ambiente" escolar hostil, ou pelo menos indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra tanto na sociedade como na escola, e, portanto, discriminador, tem sido apontado pelos estudiosos e pelas lideranças negras como uma das eventuais causas desse fenômeno. Neste sentido, embora este trabalho focalize a discriminação que ocorre na escola, não significa que ela se restrinja ao contexto escolar, o qual, inclusive, reflete o que se passa na sociedade mais ampla.

Esse ambiente hostil tem sido detectado no currículo, no material didático das mais diferentes disciplinas, nas relações entre alunos e entre professores e alunos.

Estudos sobre a representação das categorias étnico-raciais nos livros de literatura infanto-juvenil (Rosemberg, 1979) e de comunicação e expressão (Pinto, 1981, 1987; Silva, 1987; Triumpho, 1987) têm denunciado não só a ausência do negro nas histórias, mas a sua representação estereotipada e linear, seja devido às atividades que as personagens negras exercem ou ao papel que desempenham na trama. Invariavelmente, os negros são caracterizados como tipos; personagens negras mais complexas, com seus dramas e contradições, alegrias e tristezas, são raras. Os livros de história, de estudos sociais e de educação moral e cívica, por sua vez, não ressaltam — e às vezes até sobre ele silenciam — o patrimônio cultural do negro, a sua participação nos acontecimentos históricos e sociais do país, os fatores históricos e políticos que contribuíram para a sua situação atual e, principalmente, o movimento de resistência que o negro vem desenvolvendo desde a escravidão até os dias atuais (Hollanda, 1957; Cerqueira Filho, Neder, 1977; Hofling, 1981; Triumpho, 1987). Os livros didáticos estariam em consonância com o próprio currículo escolar, que é omissos em relação às realizações do negro e à cultura negra (Gonçalves, 1987).

Pode-se dizer, inclusive, que essas denúncias, constantes de pesquisas que se iniciaram na década de 50 e se intensificaram em meados dos anos 70, já repercutiram na própria produção literária para crianças, embora com resultados nem sempre animadores. Estudo efetuado em livros de literatura infanto-juvenil mais recentes (Negrão, 1988) — escritos após a intensa divulgação dos resultados das pesquisas citadas e após a realização de debates reunindo

1 Vários autores têm analisado as estatísticas educacionais em função da variável "raça", entre os quais destaco: Hasenbalg, 1979; Hasenbalg, Silva, 1990; Rama, 1989; Rosemberg, 1987, 1991a,b; Rosemberg, Pinto, 1988; Barcelos, 1992.

editores, escritores, educadores — detectou um aumento significativo de livros que tratam da questão racial ou têm negros como personagens centrais, mas ainda sem a mesma dimensão de personagens brancas. Se houve uma mudança considerável — agora as personagens negras têm direito à existência, desempenham papéis principais, são ilustradas em locais de destaque, aparecem em contexto familiar —, elas continuam pouco complexas, são ainda caracterizadas por traços estereotipados e a sua presença na trama parece desempenhar a função de possibilitar ao autor discutir temas e comportamentos polêmicos, importantes na formação de crianças e adolescentes. Por exemplo, Negrão (1988) encontrou nessa produção, principalmente nos livros destinados aos jovens, um grande número de personagens femininas negras que, ao terem a sua sexualidade discutida, permitiam a abordagem de temas como o aborto e a gravidez na adolescência.

Pesquisas realizadas no âmbito da própria escola vêm demonstrando a presença do preconceito racial² tanto por parte do corpo docente como discente. O negro é visto de modo negativo, em função dos atributos que lhe são imputados, das suas possibilidades profissionais, da receptividade negativa à sua miscigenação com o branco (Figueira, 1990). A reunião e a consistência desses atributos negativos encontrados pela autora num mesmo sujeito sugerem que o preconceito racial forma um sistema ideológico concatenado e seqüencial. O preconceito também se manifesta nas brincadeiras, nos apelidos alusivos à cor, na seleção do colega de estudo ou de banco escolar (Figueira, 1990. p.64).

Alunos e professores reconhecem a existência de discriminações contra o aluno negro por parte da sociedade e da escola, ainda que muitas vezes as expliquem em função da sua situação sócio-econômica e mesmo da sua atitude, e, o que é mais intrigante, explicações em que se percebe muitas vezes uma tendência em culpabilizá-lo pela sua sorte. De fato, numa das atividades propostas pelo projeto "Salve 13 de Maio?" de 1987, da Comissão de Educação de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, professores, alunos e diretores foram levados a discorrer sobre uma pergunta-estímulo³, cujas respostas foram classificadas nas seguintes categorias: "a criança negra é tímida", "não sabe enfrentar a discriminação racial"; "a criança negra é diferente na escola"; "a criança negra se auto-discrimina"; "a criança negra se retrai" (Oliveira, 1992. p.94).

Ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades discriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula. Não causa espanto, entretanto, que isso aconteça. Pesquisas realizadas com professores têm denunciado a sua formação deficiente, quase sempre inexistente, para tratar das diferenças raciais,

culturais e regionais dos alunos (Dias, 1979; Pinto, 1985; Figueira, 1990). Como conseqüência, é quase sempre na base da improvisação, utilizando o bom senso, que o professor enfrenta essas questões no cotidiano escolar, isso quando não se omite. Como agravante, parece que o professor não tem conseguido se afastar da imagem negativa que envolve o negro na nossa sociedade e, em geral, tem uma baixa expectativa acerca das suas possibilidades (Figueira, 1990).

Até que ponto a origem racial do aluno contribui para essa atitude é uma questão difícil de equacionar, uma vez que as pesquisas têm demonstrado que os professores, em geral, têm poucas expectativas também em relação aos alunos das camadas mais pobres da população, onde os negros estão maciçamente presentes. Nas escolas que recebem predominantemente essa população mais desfavorecida, muitas vezes se instala o que os estudiosos chamam de ideologia da impotência: o professor percebe os seus alunos como não educáveis, expectativa que acaba se confirmando. Atitude diferente tem sido detectada nas escolas de classe média, onde há otimismo educacional e, sobretudo, empenho em preservar a imagem da escola, o que se revela na procura de um bom relacionamento com os pais e no esforço para que os alunos tenham um bom rendimento (Dias, 1979; Hasenbalg, 1987).

A escola, por sua vez, a não ser sob a forma de iniciativas isoladas, não vem desenvolvendo qualquer trabalho sistemático efetivo de valorização do negro. A este respeito, alguns estudiosos criticam os agentes pedagógicos por não reconhecerem o direito à diferença e, deste modo, contribuir para mutilar o patrimônio cultural do negro (Gonçalves, 1987; Silva, 1987). No entender de outros, há uma tendência em se enfatizar a sua contribuição tradicional, pouco importante aos olhos da sociedade tecnológica, como a culinária, o ritmo, o candomblé, e as datas do calendário escolar alusivas ao negro (Figueira, 1990).

Qual tem sido a reação do negro frente a esta situação? Refiro-me aqui, especificamente, aos negros que atuam no movimento negro, mas não significa que o cidadão negro comum não sinta e não se manifeste sobre esses problemas. Certamente, por

2 Embora neste trabalho sejam empregadas indistintamente as expressões discriminação e preconceito, há diferenças entre ambas. O preconceito seria mais uma atitude, enquanto a discriminação já se configura como uma ação. Mas, de qualquer modo, como lembra Hasenbalg (1979), no Brasil, a noção de preconceito tem sido usada para indicar tanto o preconceito como a discriminação.

3 Esse projeto, que será discutido mais adiante, foi resultado do trabalho desenvolvido durante três anos junto à Secretaria de Educação de São Paulo. A questão era a seguinte: "Criança negra na escola. De acordo com o censo de 1980, em São Paulo, as crianças brancas das classes menos favorecidas têm em média cinco anos de escolaridade, enquanto as crianças negras, pertencentes às mesmas classes, ficam na escola menos de três anos. Na sua opinião, qual é o motivo?" (Oliveira, 1992, p.54).

estarem os primeiros ligados a associações e a grupos onde em geral se discutem e se equacionam essas questões, sua percepção sobre os problemas que os afetam se dá num nível mais elaborado. Além disso, por terem maior acesso aos meios de comunicação ou por manterem os seus próprios canais de divulgação, suas preocupações e posições são externalizadas de modo mais sistemático, estando, portanto, mais disponíveis para a análise. É importante salientar que, neste trabalho, estou privilegiando o movimento negro que ocorreu na cidade de São Paulo a partir do início do século, embora também o movimento tenha sido — e seja — ativo em várias cidades do interior de São Paulo e em outros estados do Brasil⁴. Neste sentido, a não ser em casos excepcionais, refiro-me apenas a experiências que se desenvolveram na capital paulista.

A REAÇÃO DO NEGRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Pode-se detectar uma dupla reação do negro frente à sua situação. Em primeiro lugar, na medida das suas possibilidades, tentou e vem tentando alterar o triste quadro em que se encontra no plano educacional e social através de uma ação bastante consistente no campo da educação, seja empenhando-se para que a população negra se eduque, se instrua, seja tomando medidas para que isso se concretize. De fato, se considerarmos o movimento negro como um indicador da atitude do negro, percebemos que a educação sempre esteve no centro das suas preocupações. Nas primeiras décadas do século, surgiram na cidade de São Paulo inúmeras associações negras que desenvolveram as mais diversas atividades educacionais, desde a encenação de peças teatrais, sessões de declamação de poesias — os chamados festivais lítero-dançantes —, promoção de palestras educativas, formação de bibliotecas, até atividades educativas mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular, como o mantido pela Frente Negra Brasileira. Essa associação, cujas atividades no campo educacional merecem ser conhecidas, tal o seu grau de abrangência e organização, promoveu cursos de música, inglês, educação física, corte e costura, formação social (segundo alguns, uma espécie de preparatório para o ginásio), além de atividades como carpintaria, costura, que, embora não se configurassem como cursos profissionalizantes, na prática funcionavam como tal.

Associações como o Centro Cívico Palmares, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, a própria Frente Negra, o Centro Negro de Cultura Social, todas fundadas entre 1926 e 1932, só puderam levar avante suas atividades à custa de grandes sacrifícios e devido à colaboração voluntária de muitos. Além daqueles que ministravam as aulas, havia os que se ocupavam das atividades burocráticas necessárias à organização e divulgação da entidade, e também os que organizavam as campanhas visando a angariar

donativos e material para a sua manutenção. Isso, sem falar numa imprensa negra ativa e combativa⁵, que não só divulgava as atividades e abria espaço para a produção literária do negro, como debatia as questões educacionais, procurando sempre discorrer sobre a importância da educação para que o negro superasse os seus problemas. Constituiu-se, assim, ela própria num veículo educativo.

Mas o importante a assinalar para as finalidades deste artigo é a feição de que foi-se revestindo a postura e a ação do negro no campo educacional durante o desenrolar do movimento. Focalizando-se o período que se inicia nas primeiras décadas do século e prossegue até os dias atuais, percebe-se uma mudança substancial. Se antes o negro almejava simplesmente se educar, paulatinamente ele passa também a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira o reconhecimento da sua cultura, do seu modo de ser e da sua história. É um esforço que visa não apenas a mudar o branco, mas o próprio negro, através do fortalecimento da sua identidade étnica — a segunda reação a que me referi anteriormente.

Cabe aqui uma observação. A cultura negra, ou o que geralmente se considera como cultura negra, sempre foi praticada pela população negra e, inclusive, pelos brancos, dado o sincretismo que vem ocorrendo. Mas há, indubitavelmente, nesse esforço por parte do movimento de conscientização da importância dessa cultura, uma intenção política de união em torno de uma causa comum e, conseqüentemente, de fortalecer o negro para que se imponha perante a sociedade e expresse as suas reivindicações. Configura-se nesse contexto o que Borges Pereira (Pereira, 1983) chama de transformação de uma cultura resistente em cultura de resistência e, no limite, a criação de um grupo étnico no sentido político — ou um grupo de interesse, conforme a aceção de Cohen (1974). Transformação que implica o incentivo ao sentimento de pertencer ao grupo, isto é, a identificação étnica, elemento crítico na configuração de um grupo étnico (Barth, 1970), que passa então a ser usado no relacionamento com os outros.

4 Para maiores detalhes sobre a atuação do movimento negro na cidade de São Paulo, reporto o leitor à minha tese de doutoramento *O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade* (Pinto, 1993), na qual analiso os aspectos ideológicos, políticos e étnicos da luta do negro na cidade de São Paulo, desde o início do século até os anos 80, tomando como base quatro suportes empíricos: a imprensa negra, a imprensa regular, os documentos produzidos pelas associações e lideranças negras e os depoimentos de pessoas que, de algum modo, estiveram envolvidas com o movimento. Este artigo retoma algumas das questões que foram abordadas nesse trabalho.

5 Localizei e analisei 19 títulos de jornais editados por negros, entre 1907 e 1935, na cidade de São Paulo, mas a produção certamente foi maior. Muitas publicações constantes da listagem organizada por estudiosos da imprensa negra, como Miriam Nicolau Ferrara e Ubirajara Motta, não foram localizadas.

Esse empenho no fortalecimento de uma identidade negra permeia praticamente todas as iniciativas do movimento negro, mas, para as finalidades deste artigo, focalizarei os aspectos que têm a ver mais diretamente com a educação, tanto no seu sentido restrito, como no seu sentido amplo.

A ênfase crescente numa identidade étnica pode ser percebida quando se comparam as ações e o posicionamento do movimento frente à educação, no início do século e no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nesse último período, depois de uma fase de retração, principalmente nos anos dos governos militares, o movimento adquire uma feição mais agressiva, com o surgimento do MNU — Movimento Negro Unificado.

No início do século, principalmente na década de 30, época de muito ativismo, a palavra de ordem era para que o negro simplesmente se educasse. A educação, tanto como sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações culturais — em geral, manifestações valorizadas pela sociedade branca —, era reputada pelas lideranças negras como “redentora” do negro, uma maneira de combater a sua situação de inferioridade, a miséria em que se encontrava e os males que o afetavam: apatia, falta de ideal e de objetivos. Daí a crítica às autoridades por não se terem preocupado com a instrução do negro após a abolição, abandonando-o à própria sorte. Havia uma busca constante de sugestões e de soluções para reverter a situação: apelos para que se desenvolvessem campanhas de combate ao analfabetismo, para que os pais enviassem os filhos à escola, para que os jovens freqüentassem e não abandonassem os bancos escolares, para que os freqüentadores das associações negras prestigiassem suas iniciativas na área cultural. Considerando a situação econômica extremamente precária da população negra, a atuação era bastante significativa nesse campo. A imprensa negra, principal veículo através do qual as sugestões eram divulgadas, constituía, como já foi dito, um veículo educativo: usando uma linguagem direta, um tom professoral, muitos dos seus artigos configuravam-se como verdadeiras lições — lições de como se portar socialmente, moralmente, de como educar os filhos. Havia preleções a respeito do valor do trabalho regrado e honesto e da educação, única maneira de o negro conseguir as mesmas oportunidades que o branco, e da importância de certas práticas como a economia, o comedimento, a caridade, a religiosidade (a religião católica era então valorizada), a solidariedade. Paralelamente, combatia-se o desregramento moral, o alcoolismo, a vagabundagem, a dança, quando praticada em excesso, e criticava-se ferinamente as associações que existiam exclusivamente em função do lazer.

Nesse momento, o negro procurava pautar o seu comportamento, seja no campo da educação, seja em outras dimensões da vida social, pelos modelos da sociedade branca dominante, mas, sem dúvida, o

modo de agir dos imigrantes e até dos negros norte-americanos, também desempenhou um papel importante. O imigrante, a despeito das críticas que recebia, em função da concorrência com o negro no mercado de trabalho, era apontado como modelo a ser imitado. São constantes as passagens e os artigos da imprensa negra em que se chama atenção para o seu êxito financeiro, a sua capacidade de organização, de fazer poupança, o seu cuidado com a educação e o valor que atribuía ao trabalho e à educação. Os jornais lembravam constantemente o programa educacional que, na América do Norte, proporcionou escolarização ao negro, ainda enquanto escravo, ao mesmo tempo em que acentuavam o total despreparo do negro brasileiro para enfrentar a vida como cidadão livre. Comparando-se com o branco, com o imigrante, com o negro norte-americano, num primeiro momento, o negro brasileiro formula as suas necessidades em função dessa comparação, mediado pelo olhar do outro. Mas é também no decorrer desse processo que ele se volta para si mesmo e começa a expressar os seus problemas e as suas inquietações a partir de uma perspectiva própria.

Percebe-se o desenrolar desse processo, no campo educacional, à medida que as lideranças negras, ainda que de forma incipiente e intermitente, começam a se preocupar com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar. Nos jornais da época, já aparecem alguns poucos artigos denunciando escolas que recusavam crianças negras, professores que as tratavam de maneira preconceituosa e, principalmente, a maneira enviesada, parcial e omissa com que determinadas disciplinas, sobretudo a história, retratavam a participação do negro nos acontecimentos. Subjacente a essa tomada de posição, nota-se o início de um fenômeno que iria se tornar cada vez mais presente na luta do negro, ou seja, a busca de afirmação da sua identidade, presente no empenho em mostrar um negro participante, que deu a sua contribuição para o engrandecimento do país, engajado politicamente e capaz de lutar pelos seus direitos.

Com o correr do tempo, esse empenho se faz cada vez maior, não só através da insistência para que a escola reveja os conteúdos que tratam da participação do negro na história, como também para que se integrem ao currículo informações sobre as raízes culturais da população negra, sobre a cultura negra e sua importância, configurando-se o que alguns militantes denominam de *estudos africanos*, matéria que, na década de 70, 80, passa a ser reputada como de grande importância para a formação da criança negra. Mas já antes disso, ainda na década de 40 e início dos anos 50, começa-se a observar nos eventos promovidos pelo movimento negro uma crescente preocupação com uma cultura específica do negro e com a sua identidade. Essa tendência destaca-se na ação desenvolvida pelo Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, que incentivou a discussão da questão do

negro no eixo Rio-São Paulo, não só através da atividade teatral que desenvolveu, mas também em virtude dos eventos que inspirou ou patrocinou. Por exemplo, na *Declaração de Princípios* firmada pelo Comitê Afro-brasileiro — fundado em 1945 no Rio de Janeiro, espécie de braço político do Teatro Experimental do Negro —, reivindicava-se a liberdade de culto para as religiões africanas e um maior entrosamento das associações negras com organizações religiosas negras e com escolas de samba. A Convenção do Negro Brasileiro, evento organizado pelo TEN e realizado em duas reuniões, a primeira em São Paulo, em 1945, e a segunda no Rio, em 1946, segundo Mauês (1988), tinha entre os seus objetivos resgatar a memória do negro brasileiro, substrato de uma identidade a ser reconstruída, e que se constituiria, então, em fonte possível de ação social. Por sua vez, o tema do 1º Congresso Negro Brasileiro, realizado em 1950, também no Rio de Janeiro, propõe a discussão da história do negro no Brasil, com ênfase especial, entre outros temas, nos movimentos de resistência dos escravos, na participação do negro na história do Brasil, nas figuras negras eminentes, nas sobrevivências religiosas, folclóricas, e nas línguas africanas.

No final da década de 70, essas preocupações começam a se incorporar de maneira mais evidente nas discussões sobre a educação. A tônica da questão educacional é, então, a crítica ao enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, à tendência a enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, à omissão dos interesses subjacentes à Abolição. A recuperação da história do negro e dos seus heróis também é vista como uma maneira de se criar pontos de identificação para a criança negra, procedimento considerado essencial para o fortalecimento de sua identidade.

Nesse momento, continua-se a valorizar a educação, as associações se mobilizam criando cursos de inglês e de madureza, embora já não se encontre nos jornais aquela avalanche de conselhos sobre a necessidade de o negro se instruir, se educar e, sobretudo, de como se conduzir moral e socialmente. Há também uma postura muito mais crítica em relação à responsabilidade do sistema pela precária situação social e educacional do negro, além de praticamente desaparecerem da imprensa negra artigos que o responsabilizam pela sua situação, como muitas vezes ocorria no início do século, quando eram freqüentes as admoestações aos pais, por não educarem e não encaminharem adequadamente seus filhos, e aos jovens, por darem maior atenção ao lazer do que ao estudo sério. Agora, há como que um empenho em valorizar e estimular uma maneira de ser negra, diferente da do branco.

Se observarmos o movimento negro numa perspectiva diacrônica, veremos que essa tendência se faz cada vez mais presente. É verdade que o esforço em valorizar o negro, ainda que de maneira ambígua, sempre existiu. No início do século, são freqüentes os artigos procurando mostrar um negro atuante e capaz

no campo das artes (embora em modalidades valorizadas nos meios mais favorecidos, quase não havendo menção às atividades artísticas comumente identificadas ao negro), da ciência, dos esportes; noticiavam-se os eventos em que o negro se destacava, as homenagens que eventualmente eram prestadas a negros ilustres; transcreviam-se opiniões favoráveis ao negro, às suas realizações (não necessariamente voltadas para a causa do negro), bem como opiniões que combatiam as crenças na desigualdade da capacidade das raças. Concomitantemente, procurava-se inculcar nele o orgulho da sua condição racial, de suas características físicas, elogiando os que se assumiam como negros e condenando os que procuravam escapar da sua condição, negar as suas origens. Naquele momento já vinha à tona um problema que sempre afetou o meio negro: o preconceito dos mais claros para com os mais escuros.

Enfim, observa-se que já começa a se esboçar um processo de conscientização da necessidade de assumir uma identidade negra, o que ganha maior evidência em fase mais atual do movimento. Enquanto, antes, a afirmação de uma identidade negra fazia-se com base numa valorização do negro, agora essa afirmação faz-se sobretudo com base numa valorização da cultura negra, de suas raízes africanas. Há novas denominações referentes aos negros — agora se fala com freqüência em *afro-brasileiro* — e incentivo, explícito ou não, para que o negro se identifique com suas raízes.

Assim, elogia-se e dá-se destaque aos adeptos da negritude, aos que se esforçam para cultivar a cultura negra, e condena-se aqueles que repudiam ou nada fazem em prol da divulgação e perpetuação dessa cultura.

A maneira como se passou a encarar a figura da mãe negra, antes tão cultuada pela imprensa, é outro sintoma da mudança de postura do movimento. A orientação agora é no sentido de se rever o mito, pois seu culto não representa uma conquista, uma vez que ela foi a mãe dos escravagistas e não do negro. São inúmeras as passagens em que se critica e até se satiriza o costume de lembrar a sua abnegação, bondade, atualmente vistas como “subserviência forçada”.

A exaltação da origem africana, por sua vez, estende-se à cultura, que é invariavelmente chamada de cultura africana ou afro-brasileira. Como parte desse processo, denuncia-se a descaracterização pela qual essa cultura tem passado, criticam-se as manifestações artísticas e literárias que não retratam o negro na sua autenticidade, estimulam-se o conhecimento e a divulgação das tradições de origem africana. No final da década de 70, várias associações negras empenham-se em organizar cursos, atividades e apresentações. Ao mesmo tempo, debatem-se nos eventos as diretrizes a serem adotadas na área cultural. Manifestações artísticas que antes eram ignoradas e mesmo reprovadas pelos jornais negros, agora são prestigiadas. Um fato bastante significativo é a impor-

tância que o movimento passa a atribuir ao samba e ao carnaval⁶. Os jornais prestigiam o carnaval, informando sobre a sua origem, o seu significado, dão destaque a sambistas, publicando artigos sobre seus feitos, suas carreiras, e também protestam contra a descaracterização que o samba, como manifestação cultural, vem sofrendo devido à sua apropriação pelo branco.

Um outro indício desse empenho em enfatizar as raízes culturais é a presença muito freqüente, nos jornais, de artigos sobre as religiões afro-brasileiras, como o candomblé, a umbanda, sobre as divindades africanas, ou de reportagens sobre suas cerimônias, fato absolutamente impensável nos primeiros jornais.

A afirmação da origem africana faz-se também através de uma série de outros indícios, às vezes sutis, às vezes mais explícitos: a valorização, por parte dos jovens, de sinais diacríticos que reforçam o sentimento de pertencer ao grupo, como o uso de cabelos estilo "afro", a freqüência aos bailes *soul*; o incentivo dos jornais para que os pais coloquem nomes africanos nos filhos, de acordo com o sistema africano, e não como resultado de uma escolha à maneira ocidental; a adoção do costume de se oferecerem comidas típicas nas ocasiões festivas. Há, nesse momento, uma intensa discussão sobre a ideologia do embranquecimento; discussão que se amplia para o problema da mestiçagem, enquanto doutrina, condenada veementemente pelas lideranças negras. Mas, sem dúvida, é através do espaço que os jornais dedicam à África que se percebe esse movimento em direção às raízes africanas. A África, "a mãe África", começa a adquirir um sentido mítico, na medida em que passa a evocar as raízes, os antepassados, uma visão e um modo de ser negros. Mas a África não é apenas lembrada com esse intuito; é sobretudo o colonialismo, os seus desdobramentos, as suas conseqüências e, principalmente, o movimento de resistência e de libertação das nações africanas que se discutem, questões que eram tratadas apenas tangencialmente ou ignoradas nos jornais mais antigos.

Os jornais da década de 70 e início dos anos 80, condenam veementemente o colonialismo, procuram mostrar as seqüelas e os estragos que ocasionou ao continente africano, elogiam os movimentos de libertação e os seus mentores, abrindo espaço para estes externarem as suas opiniões e ponderações. Ao mesmo tempo, criticam todos os países que, mesmo não tendo participado da aventura colonial, dela se beneficiaram ou se beneficiam de algum modo. Neste sentido, os jornais cobram de várias nações, inclusive do Brasil, uma tomada de posição diante dos conflitos que então grassavam na região.

O espaço destinado a esses acontecimentos, reputados pelos jornais como fonte de ensinamentos para o negro brasileiro e como influência indispensável para ele aprender a lidar melhor com as suas necessidades, mostra como os movimentos de libertação africanos provocaram forte impacto no movimento negro brasileiro naquele momento. O exemplo de luta dos povos africanos, a sua recusa em aceitar os va-

lores do colonizador e, sobretudo, a valorização das suas coisas parecem ter pesado nessa nova maneira de o negro ver-se a si próprio e nessa tomada de consciência a respeito das suas raízes. Em inúmeros momentos os jornais relacionam a afirmação da consciência afro-brasileira com os acontecimentos da África.

Trata-se de uma transformação radical se compararmos com a maneira como a África era retratada nos jornais do início do século, se é que se pode dizer isso, dada a quase inexistência de matérias sobre esse continente, o que levou alguns estudiosos a ver aí um sinal de rejeição (Bastide, 1951). Quanto a mim, prefiro qualificar tal situação de ambígua, pois 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. Havia com certeza um esforço em valorizar os países africanos e os 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 do colonialismo que, às vezes, parece ser considerado algo natural, dada a maneira acrítica com que se noticiavam certos fatos ocorridos nos territórios colonizados⁷.

Um outro forte indício dessa crescente tomada de consciência da importância de ser negro e da defesa de uma identidade étnica negra encontra-se na maneira de encarar as personalidades e os acontecimentos históricos. No início do século, era muito comum os jornais publicarem artigos sobre os eventos históricos que diziam respeito ao negro. Por ocasião de datas como o 13 de Maio, o 28 de Setembro, as associações negras realizavam uma série de eventos, amplamente divulgados pela imprensa negra, e que iam desde o anúncio solene da efeméride, salva de tiros, desfile de bandas musicais, até celebração de missa e realização de passeatas. Nessas ocasiões, as

6 É importante salientar que os primeiros jornais negros, embora abrissem espaço para as programações carnavalescas — o que levou Bastide (1951) a considerar o carnaval como a festa máxima do negro —, informando sobre bailes, concursos de fantasias, não identificavam o carnaval como uma atividade cultural. Essa modalidade de lazer era vista com muitas restrições por parte dos articulistas dos jornais negros, pois, segundo eles, absorvia as melhores energias do negro, que poderiam ser canalizadas para atividades mais proveitosas, que contribuíssem para a sua elevação social e cultural.

7 Não se pode deixar de ressaltar a época em que tais opiniões foram emitidas, quando certamente não havia à disposição dos que escreviam as informações que temos hoje sobre o continente africano e sobre as conseqüências do colonialismo para suas culturas.

diversas associações e também os jornais enviavam representantes à cerimônia. Personalidades do mundo literário e político, eventualmente, também compareciam.

A importância que o negro dava a esses acontecimentos e o apreço que tinha por eles expressam-se, por exemplo, no protesto contra a extinção do feriado do 13 de Maio, ocorrido em 1931, e, mais tarde, na campanha levada a efeito por algumas associações para reinstalá-lo. Ainda em 1975, a Associação dos Homens de Cor reiterou, em vão, o pedido ao então presidente Geisel.

De todo modo, como já foi dito, ainda nas primeiras décadas do século, de modo incipiente e intermitente, inicia-se entre as lideranças um movimento no sentido de cultuar os feitos dos negros. Já começavam a reivindicar a necessidade de lembrar os heróis negros, como Zumbi, e o acontecimento histórico que hoje é o mais caro às lideranças, ou seja, a formação dos quilombos, símbolo da resistência negra.

Um acontecimento significativo nesse processo ocorreu em 1973, quando um grupo de Porto Alegre, reunido para debater questões ligadas ao patrimônio cultural do negro, começa a questionar a comemoração do 13 de Maio. Como resultado, em 1978, durante a 2ª Assembléia Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em Salvador (Santos, 1991. p.151), estabelece-se o 20 de Novembro, dia da morte de Zumbi, como a data máxima para o negro. O 13 de Maio passa a ser repellido pelo movimento negro, que passa a discutir formas de negar a data, ou, pelo menos, diminuir a importância que lhe é atribuída.

Conseqüentemente, a abolição começa a ser encarada sob um outro prisma. Há ênfase nos aspectos políticos, sociais e econômicos que lhe são subjacentes, e “esquecimento” dos aspectos humanitários do ato da libertação, antes tão presentes nos jornais. Para as lideranças negras da década de 70, a data da abolição deve servir de incentivo para que o negro reflita sobre a sua trajetória, suas conquistas e fracassos, sobre o que há ainda para ser feito e, principalmente, sobre os meios que devem ser buscados para melhorar a sua situação. Desaparecem também dos jornais da década de 70 as homenagens às personalidades que participaram do processo abolicionista, como a princesa Izabel, por exemplo. Cognominada de “anjo benfeitor”, “a Redentora”, “brasileira angélica”, “mulher sublime e santa”, “senhora mãe dos escravos”, “mãe dos cativos” e apresentada como responsável pela libertação dos escravos, sem dúvida, a princesa Izabel é a personalidade mais homenageada nos jornais do início do século. Há, porém, muitas outras envolvidas na luta abolicionista, entre as quais se destacam Luiz Gama, José do Patrocínio, Antônio Bento, Castro Alves, Rui Barbosa, o Barão do Rio Branco, José Bonifácio, Joaquim Nabuco, D. Pedro II, que também são homenageados pelos jornais. Os artigos os apontavam como exemplos a serem seguidos e procuravam inculcar no leitor o respeito, a admiração e o sentimento de reconhecimento por seus feitos

em prol da “raça”, esforçando-se para manter viva a sua lembrança. Assim, eram aproveitadas todas as oportunidades para reiterar ao leitor o seu dever de gratidão para com essas personalidades ou para cobrar das autoridades maior atenção para com a sua memória, bem como para com monumentos que as homenageavam.

Os jornais e as sociedades negras não se limitavam apenas à lembrança dos seus feitos e à publicação das suas biografias, homenageavam-nos também com uma série de cerimônias, como a promoção de festivais, sessões solenes, romarias aos túmulos, campanhas para a restauração dos túmulos e para a construção de monumentos. Luiz Gama, por exemplo, foi homenageado com um busto, erguido após uma longa campanha de arrecadação de fundos. A mãe negra foi também outra personalidade que recebeu homenagem semelhante, além de uma proposta de data para homenageá-la.

Já as personalidades que ocupam as páginas dos jornais mais recentes são principalmente aquelas que se assumem como negros, que contribuem para a valorização do negro, seja participando de lutas que visam à sua libertação e ao seu engrandecimento, seja desenvolvendo atividades culturais identificadas como negras ou de origem africana, ou que enfatizem uma identidade negra.

O duplo processo em que esteve envolvido o movimento negro, ou seja, o combate a uma identidade comumente estigmatizada — historicamente atribuída por outros — e o empenho em transformá-la, em construir uma identidade não estigmatizada — necessário para a consolidação de um grupo étnico no sentido político —, como não poderia deixar de ser, não ocorre linearmente. É um processo carregado de ambigüidades, hesitações, incertezas e que, na verdade, reflete as dificuldades enfrentadas pelo negro para se afirmar numa sociedade que, embora apregoe a igualdade racial e a igualdade de oportunidades econômicas e sociais, na verdade o discrimina, o rejeita, não o valoriza. Uma sociedade na qual vigora, tanto no nível da política populacional⁸, como no nível dos próprios indivíduos, inclusive negros, um ideal de branqueamento. Essa ambigüidade, que sempre esteve presente no movimento negro, adquire, no entanto, características diferentes conforme o momento. Nas primeiras décadas do século, ao mesmo tempo em que o negro se esforçava por combater as imagens negativas a seu respeito, também, de um certo modo, contribuía para sedimentá-las, com expressões que embutiam o preconceitos deixando transparecer assim o quanto ele próprio introjetara essas imagens. Inclusive, se havia por um lado um empenho em valorizar o tipo físico do negro, por outro, negava-se esse tipo físico, veiculando-se anúncios de produtos destinados a desfigurá-lo. Na imprensa negra, como, aliás, em geral ocorre em qualquer outro veículo de

8 Estou me referindo aqui à influência das teorias racistas na decisão de se optar pela imigração européia para substituir a mão-de-obra brasileira. Ver a respeito Azevedo (1987).

comunicação, muitas vezes o negro e a cor negra eram identificados com o mal, com o feio. Em contrapartida, o branco ou a cor branca, associados ao bom, ao belo.

Mas não eram apenas essas associações que expressavam ambigüidades. Representações do negro presentes na imprensa negra ou nas declarações de lideranças negras chegam a identificá-lo como um ser próximo à natureza, primitivo, sensual, conotações que têm sido comumente usadas para justificar a sua situação de inferioridade e que são combatidas com veemência pelo movimento negro atual.

No final da década de 70, essas formas de hesitação e ambigüidades não afloram de maneira tão evidente. Com maior freqüência, dizem respeito à identificação do negro com as suas raízes culturais, à definição do que vem a ser a cultura negra. Nesse sentido, há militantes que confessam a sua dificuldade em assumir as raízes africanas pelo fato de viverem em uma sociedade ocidental, de terem sido criados em famílias que valorizam essa cultura e, portanto, na opinião deles, qualquer processo nessa direção tem que ser gradativo. Outros, perguntam-se a que raízes africanas se reportar, visto não só existirem países africanos com culturas diferentes, como a própria África ter sofrido um processo de transformação e de influência da cultura ocidental que não pode ser ignorado. Outros, ainda, parecem ver com restrições certas atividades culturais comumente associadas ao negro, como o carnaval, por exemplo, atividade que, no seu entender, não contribui para o seu engrandecimento. O que se percebe, então, é que as lideranças negras, a despeito do empenho em valorizar práticas culturais identificadas como de origem africana, na verdade ainda não conseguiram equacionar — tendo em vista o genérico “cultura afro”, que engloba realidades muito distintas — o que privilegiar. Indiretamente, através de observações esparsas, presentes na imprensa negra, nos eventos destinados a debater temas de interesse da população negra e mesmo nas reflexões a respeito, tanto por parte de intelectuais negros quanto por parte de estudiosos brancos, pode-se perceber que esta é uma questão sobre a qual se está longe de chegar a um consenso. O que valorizar e até mesmo identificar como cultura negra ou cultura afro, como obter o reconhecimento por parte dos próprios negros e dos outros segmentos da sociedade, são questões que permeiam o tempo todo essa proposta de recuperação das raízes africanas. Os muitos caminhos vislumbrados apresentam inconvenientes. Valorizar os elementos culturais que, historicamente, são associados ao negro, isto é, as “sobrevivências culturais”, seria inadequado, porque essa tradição cultural, comumente identificada ao lazer, ao mágico, ao folclore, não é inovadora, além de ser estigmatizada como “coisas de negro”, o que, portanto, poderia comprometer a imagem do negro como um ser sério e construtivo. Ligar o negro às suas raízes africanas, ao mesmo tempo que lhe traria respeitabilidade cultural, graças ao respaldo das nações africanas, poderia reforçar o caráter exótico que está no fulcro do proces-

so de folclorização do segmento negro (Pereira, 1982; 1983; 1984). Isso, sem falar na possibilidade de se usar como bandeira de luta, como estratégia para marcar uma diferença, uma cultura já apropriada por uma população que não é exclusivamente negra. Essa questão parece muito presente no movimento negro atual, que, até agora, tem visto os seus esforços frustrados, pois, ao tentar reconstruir uma diferença negra, para ser vivida como diferença total, sempre esbarra no problema de saber se o negro, objeto de discriminação e de racismo, é realmente um “outro” cultural (Agier, 1991; Munanga, 1990a).

Tais ambigüidades e perplexidades, muitas vezes expressas de modo inequívoco nos jornais e nos encontros destinados a discutir questões relativas ao negro, apresentam-se, na realidade, de modo muito tangencial e praticamente não são cogitadas quando se trata de incorporar ao contexto educacional formal as reivindicações que, no entender do movimento, ajudariam senão a superar, pelo menos a minorar, os problemas de identidade que a criança enfrenta.

Os grupos negros preocupados com essa questão têm discutido a situação do negro e a discriminação que o atinge inclusive através da produção de materiais paradidáticos, os quais procuram enfatizar a participação do negro na vida política, econômica e social do país, além de estimular atividades culturais de origem africana. Em geral levada a efeito informalmente por esses grupos e quase sempre restrita ao segmento negro, algumas vezes essa ação conseguiu integrar-se ao sistema formal de ensino, configurando, segundo Oliveira (1992), um novo momento de experiências educacionais, o momento em que o negro tira de si a responsabilidade por sua educação e a transfere criticamente ao Estado.

VITÓRIAS E PERSPECTIVAS DO MOVIMENTO

Em 1986, no estado da Bahia, introduziu-se a disciplina Introdução aos Estudos Africanos, nos cursos de 1º e 2º Graus de algumas escolas da rede estadual, atendendo a uma antiga reivindicação do movimento negro. Dentre os argumentos apresentados pelas entidades negras baianas justificando a introdução da disciplina, destaco: a sua necessidade, num estado cuja população é majoritariamente descendente de africanos; a necessidade de se conhecer a história das três raças que formam a sociedade brasileira, e, finalmente, a sua importância para a identidade da criança negra. Segundo os militantes, a ausência do estudo da história e da cultura negras nos currículos escolares concorre para a falta de identidade cultural e, conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e dos seus descendentes no Brasil⁹.

9 Não tenho informações sobre como está se desenvolvendo essa iniciativa atualmente, mas avaliações efetuadas algum tempo após a sua implementação apontam para uma série de dificuldades que estaria encontrando. Ver a respeito Almeida (1988).

Em São Paulo, a Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, criada em 1984, e o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros — GTAAB, originário da Comissão e criado em 1986 para atuar na própria Secretaria de Educação — conseguiram desencadear uma série de ações que, de um certo modo, contemplavam reivindicações do movimento. A Comissão promoveu discussões com professores da rede estadual e com especialistas de história, literatura, ciências, sobre a necessidade de se reverem os currículos e introduzirem conteúdos não discriminatórios nessas disciplinas; participou de Congressos de Educação; visitou órgãos da Secretaria de Educação, procurando sensibilizar educadores e autoridades educacionais para as suas reivindicações; colaborou com a Secretaria Municipal de Educação na reformulação do currículo das oito séries do 1º Grau efetivada entre 1984 e 1985¹⁰ e com a Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, encarregada de proceder à reforma curricular no âmbito estadual iniciada em 1984. Uma outra iniciativa da Comissão, que de certo modo frutificou, foi a de dar um novo enfoque às comemorações do 13 de Maio. Esse processo teve início em 1985, quando, por ocasião da data, a Comissão enviou cartazes às escolas questionando o sentido da comemoração. Foram, antes, enviadas apostilas a professores e a alunos de algumas escolas, contendo informações sobre o dia 20 de Novembro, além de um questionário que procurava avaliar o grau de conhecimento sobre a história do negro no Brasil. Em 1986, o trabalho se ampliou com o apoio recebido da Secretaria de Educação através da Resolução 96/86, determinando às escolas da rede que utilizassem a data de 13 de maio¹¹ para discutir a questão racial. Os relatórios elaborados pelas escolas sobre as discussões e as atividades que tiveram lugar na ocasião e ao longo de 1987, segundo ano em que o projeto foi desenvolvido, revelam como os alunos (brancos e negros), os professores e os funcionários posicionam-se perante o negro e a discriminação em geral¹².

Mais recentemente, algo semelhante ocorreu no Rio de Janeiro. Na verdade, uma série de iniciativas, tais como a promoção de cursos de extensão universitária pelo IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) e pela antiga Secretaria de Educação e Cultura, através do projeto Zumbi dos Palmares, bem como a criação da Secretaria Estadual de Defesa das Populações Negras, possibilitaram que essas discussões se estendessem ao âmbito da prática pedagógica e da política educacional. Como consequência, promoveu-se um fórum, reunindo profissionais de ensino e representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de Cultura, para discutir formas de corrigir as distorções existentes no ensino a respeito do tema e traçar perspectivas e estratégias de trabalho. As atividades e reflexões levadas a cabo durante o evento constam de uma publicação, *A ÁFRICA* (1991), que os participantes consideram capaz de deflagrar medidas de ação concretas.

As reivindicações apresentadas na publicação praticamente reiteram o que o movimento negro vem pleiteando: necessidade de se integrarem os “assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar” (p.11). No entender dos autores, essa omissão é extremamente danosa para a criança negra, contribuindo para torná-la complexada, para minar a sua criatividade, a sua capacidade de reflexão e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar, marcado por altas taxas de evasão e repetência. A publicação também alerta para as conseqüências negativas que essa omissão pode trazer para as crianças brancas, ao privá-las de conhecer um dos alicerces da civilização brasileira e ao incutir-lhes o sentimento de superioridade.

Segundo seus autores, há um contexto favorável para a incorporação desses conteúdos ao currículo, tendo em vista o avanço da visão pluralista da realidade brasileira, consignado tanto no Estatuto da Criança, que garante ao menor o direito de desfrutar de sua herança cultural específica, como na Constituição, que estabelece que os conteúdos do ensino fundamental devem assegurar o respeito aos valores culturais. Essa visão pluralista, inclusive, está sendo encampada pelo próprio sistema educacional, pelo menos a nível municipal, no Rio de Janeiro. Nos Fundamentos para a Elaboração do Currículo Básico das Unidades Escolares da Rede Pública (apud *A ÁFRICA*, 1991), onde estão expressas a filosofia e a política de ensino do município do Rio de Janeiro, reitera-se a necessidade de se respeitarem as diferenças culturais, sociais e individuais de todos os que integram a escola e de se transformar o espaço escolar num espelho da riqueza humana.

Um aspecto extremamente positivo da iniciativa e que, sem dúvida, representa um avanço, é a tentativa de se fundamentar teoricamente as propostas, além de trazer sugestões concretas para a ação pedagógica. As propostas são norteadas por uma perspectiva “afrocentrada”, considerada a única capaz de resgatar, reconstruir e valorizar uma identidade coletiva “recusada” pela sociedade eurocentrista. A recomenda-

10 O relato dessa experiência, realizada na gestão da Secretária Guiomar Namó de Mello, consta do artigo de Bergamin, Mansutti (1987).

11 Embora a proposta inicial da Comissão fosse introduzir o 20 de Novembro no calendário escolar para homenagear Zumbi e discutir a questão racial, deliberou-se que seria uma estratégia interessante utilizar-se a data de 13 de maio para deflagrar o debate sobre as relações raciais, uma vez que esta data já está incorporada ao calendário escolar e que poucos ainda conheciam o significado do 20 de Novembro. Ao mesmo tempo, abria-se uma oportunidade para questionar o enfoque que vinha sendo dado até então às comemorações do 13 de Maio.

12 Ver a este respeito a tese de Oliveira (1992), citada anteriormente, e que analisa as várias atividades ocorridas nas escolas em consequência desta Resolução. Em 1988, último ano em que o projeto se desenvolveu, o material que serviu de subsídio às escolas foi a publicação “Salve 13 de Maio?”, contendo artigos de historiadores, militantes do movimento, professores. Nesse ano não foram feitas sugestões para que as escolas realizassem atividades.

ção então é de que se proceda a um intenso combate aos estereótipos antiafricanos, através: da revisão do conceito eurocêntrico de civilização e do reconhecimento das civilizações africanas, alicerces da civilização ocidental; da substituição do vocábulo “escravo” — que traz implícita uma conotação de imutabilidade e de ausência de identidade de origem — pela expressão “africano escravizado”, que remete a alguém que também é sujeito da história; da reformulação da visão que considera as línguas africanas como dialetos, incluindo-as na categoria de línguas; do desvendamento do processo histórico de esvaziamento da identidade dos africanos e o seu nivelamento pela cor, subjacente à expressão “negro”; da valorização dos fundamentos filosóficos das religiões africanas.

A ÁFRICA

A publicação ainda apresenta para cada nível de ensino, da pré-escola à universidade, uma série de sugestões calcadas nessa perspectiva “afrocentrada”. Em nível de pré sugere-se a decoração do espaço da sala de aula com fotos que reflitam uma imagem positiva da criança negra e de sua família nos mais diferentes contextos, que retratem personalidades negras expressivas, utilizando a figura do africano e do afro-brasileiro em todos os recursos pedagógicos. Para o 1º Grau, recomenda-se a execução de exercícios que integrem a experiência africana ao contexto escolar, como a pesquisa de palavras de origem africana, e reflexão sobre as implicações da carga negativa atribuída ao vocábulo “negro”. De resto, a integração da experiência africana deve ser observada em todas as disciplinas. Propõe-se a criação, em nível de 2º Grau, das matérias História Geral das Civilizações Africanas e Fundamentos Filosóficos da Cultura Afro-Brasileira. A publicação também faz uma série de sugestões destinadas a criar condições para a implantação e implementação das propostas, como a elaboração de material didático e bibliográfico para servir de apoio a professores, alunos e unidades escolares; a retirada de material de conteúdo racista do acervo das escolas; o estabelecimento de convênios com editoras, centros culturais, bibliotecas, destinados a facilitar o acesso das unidades escolares ao material didático indicado como aceitável. Além disso, prevê medidas visando à formação do professor sob a perspectiva “afrocentrada”. Neste sentido propõe a integração de matérias interdisciplinares relativas à experiência africana e afro-brasileira nos cursos de formação, reciclagem e especialização e a reformulação de disciplinas que já fazem parte do currículo desses cursos, com vistas a corrigir distorções; sugere ainda a realização permanente de cursos de extensão, seminários, elaboração de material audiovisual que transmitam as informações necessárias para aprimoramento do professor no tema.

É óbvio que sem uma estrutura de apoio, inclusive oficial, dificilmente tais medidas frutificarão. Assim, a publicação traz sugestões para que se crie uma rede de profissionais especializados, capacitados a fornecer apoio técnico a alunos, professores e uni-

dades escolares, e também que se criem setores específicos dentro das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que se encarregariam de estabelecer uma política oficial de ensino dos assuntos africanos e afro-brasileiros. Portanto, não apenas em nível de assessoria e consultoria. Essa política não deve se restringir às atividades de um setor ou projeto, mas integrar-se a todos os aspectos, iniciativas e setores do sistema de ensino e da sociedade civil que atendam crianças e que desenvolvam programas educacionais — Secretarias da Cultura, Saúde, Justiça, Polícia Militar e Civil, profissionais dedicados à confecção de material didático e paradidático, como editores, escritores, ilustradores. A própria publicação já contém uma série de materiais de apoio: relatos de pesquisas sobre racismo e suas conseqüências na escola e nos materiais didáticos; relatos de experiências que vêm se desenvolvendo com o objetivo de resgatar a cultura afro-brasileira e a auto-estima da criança negra; reprodução e comentários críticos de textos e ilustrações de cartilhas, livros de comunicação e expressão, história e estudos sociais que veiculam conteúdos discriminatórios, bem como sugestões para eliminá-los; relação de livros infanto-juvenis não discriminatórios e de livros que abordam questões e episódios relativos ao negro de forma não estereotipada.

Certamente essas experiências constituem um avanço do movimento negro num duplo sentido. Primeiro, porque o movimento vê muitas das suas reivindicações senão incorporadas, pelo menos reconhecidas pelo sistema. Segundo, porque essas propostas parecem mais consistentes em relação à maneira vaga como vinha sendo pleiteada a introdução de tais reivindicações no contexto escolar, constituindo, por sua vez, um rico material de consulta para os profissionais do ensino e estudiosos do tema.

Dentre o muito que ainda há para ser feito, um ponto importante é conseguir que essas conquistas se incorporem definitivamente ao sistema de ensino, pois a experiência tem mostrado que, passada a conjuntura política favorável à sua concretização, isto é, diluído o respaldo político necessário ao seu reconhecimento, essas ações acabam esvaziando-se, como ocorreu em São Paulo¹³, embora não se possa dizer que não tenham deixado algum saldo positivo. Segundo Oliveira (1988), após o trabalho realizado pela Comissão de Educação, algumas escolas mudaram a maneira de comemorar o 13 de Maio.

Uma outra questão é que, a despeito do grau de sistematização que essas propostas já alcançaram, certamente elas não são propostas acabadas, o que,

13 A incorporação das propostas ao sistema formal de ensino foi facilitada pela conjuntura política. Na época, ganharam as eleições o PMDB, em São Paulo e na Bahia, e, mais tarde, o PDT, no Rio de Janeiro, então partidos de oposição com os quais os movimentos sociais estavam articulados. O processo de esvaziamento da Comissão e do GTAAB, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é abordado por Oliveira (1992). Sobre as dificuldades que vêm ocorrendo no estado da Bahia para a efetivação da introdução dos Estudos Africanos, ver Almeida (1988).

aliás, as próprias lideranças reconhecem. Demandam um esforço permanente de reflexão, de pesquisa, de localização de material bibliográfico de apoio a fim de se aperfeiçoarem. Nesse contexto, a experiência de países que já estão implementando a chamada educação multicultural, ou de países que se defrontam com problemas de incorporar uma população escolar de origem imigrante, em geral de outra tradição cultural, poderia trazer subsídios importantes.

Todas essas tarefas, obviamente, só podem se efetivar se houver pessoas aptas para desempenhá-las. Oliveira (1992), no seu relato sobre a experiência de São Paulo, mostra como a falta de pessoal com um conhecimento maior de teorias sobre educação e sobre relações raciais de certo modo impediu que o movimento tivesse uma atuação mais consistente e proveitosa no processo. No momento em que os militantes começaram a participar do governo, foi necessário passar rapidamente do nível das denúncias para o nível da ação, a qual, para se tornar efetiva, demanda conhecimento tanto teórico quanto metodológico. Também no estado da Bahia, a operacionalização da proposta de introdução dos estudos africanos no currículo, ressentiu-se da falta de pessoal qualificado (Almeida, 1988). Investir, portanto, na formação de quadros é um outro desafio com que se depara o movimento.

Essa reflexão se faz tanto mais necessária tendo em vista a ambigüidade que, como vimos, muitas lideranças atuantes expressam a respeito da cultura negra, isto é, *do que* privilegiar como cultura negra. Por mais difícil que seja, essa questão precisa ser enfrentada, principalmente no momento em que o negro consegue, de um certo modo, penetrar no sistema e expressar as suas reivindicações. É necessário, então, que alguns pontos estejam minimamente estabelecidos para que as reivindicações possam se tornar mais efetivas e consistentes.

Iniciativas como as que ocorreram na Bahia, em São Paulo e no Rio de Janeiro são promissoras, na medida em que possibilitam esse debate, única maneira de equacionar as questões. O conhecimento dos anseios, do cotidiano, das atividades culturais da população negra, da maneira como se processa a socialização da criança no contexto da sua família, certamente enriqueceria o processo. Tarefa tanto mais necessária se lembrarmos que o movimento parece não ter encontrado ainda uma linguagem que sensibilize o negro comum. Comentários presentes nos jornais negros e alguns poucos estudos sugerem que a penetração do movimento junto à população negra ainda é muito restrita (Martins, 1984; Motta, 1986; Pinto, 1993).

Nesse contexto, um dos obstáculos mais sérios é justamente a fragmentação da identidade étnica do negro, cujas raízes podem ser remetidas ao modo como se deu a colonização no Brasil. A escassez de brancos e o desequilíbrio dos sexos entre eles concorreram para que aqui houvesse uma extensa mis-

cigenação, estabelecendo-se, então, um *continuum* de cor que, por sua vez, está na base das oportunidades diferenciais de mobilidade social. Os membros mais claros tiveram maiores oportunidades de serem absorvidos nas posições intermediárias do sistema, sem se constituírem, entretanto, em ameaça à classe dominante branca, situação que foi preservada no Brasil pós-abolicionista.

A conseqüência mais grave disso tudo é que os que conseguem uma posição melhor acabam identificando-se com os valores do estrato branco, na medida em que transformam as aspirações políticas e econômicas de base racial em projetos individuais de ascensão social, que consomem suas energias, tornando difícil, ou quase impossível, o engajamento em atividades de base racial, ou mesmo a solidariedade para com elas.

Por outro lado, o mito da democracia racial — que apregoa a ausência do preconceito e da discriminação e oportunidades econômicas e sociais iguais para todos, deixando fora da arena política, como conflito apenas latente, as diferenças inter-raciais —, embora tenha raízes na estrutura paternalista que vigorava na sociedade brasileira, continua mais vivo do que nunca. Numa estrutura que sancionava a hierarquia e as obrigações mútuas ao invés da liberdade pessoal e dos direitos individuais, e garantia o poder e o controle à elite branca dominante, não havia lugar para o racismo e a discriminação legal (Viotti da Costa, apud Hasenbalg, 1979. p.245).

Como agravante, não se pode deixar de considerar a extrema pobreza em que se encontra a população negra, cuja preocupação primordial é a luta pela sobrevivência. Provavelmente por isso seja pouco receptiva às palavras de ordem do movimento: combate ao racismo, fortalecimento de uma identidade através do resgate de uma cultura *afro*.

Como se vê, essas propostas do movimento no campo da educação têm nitidamente a intenção de reforçar a identidade da criança negra. Nesse processo, o reconhecimento das suas raízes e da influência africana no Brasil, “mais evidente em algumas regiões, quase inexistente em outras, mas tendo exercido em todas uma influência que foi fator decisivo em nossa diferenciação” (Candido, 1988), é essencial. Mas, sem dúvida, é também necessário equacionar até que ponto deve-se estimular o cultivo da diferença. Este é um aspecto que merece uma profunda reflexão por parte das lideranças negras e dos estudiosos e simpatizantes da causa. O incentivo à diferença, como às vezes é expresso no discurso mais radical do movimento, pode ter conseqüências que vão em direção contrária à filosofia que o subsidia. Essas conseqüências não podem ser desconsideradas, haja vista a capacidade do racismo atualmente, apoiado justamente nessa hipervalorização das diferenças ou das identidades culturais, para se reestruturar e mostrar a sua virulência (Munanga, 1990b).

Finalmente, é importante que as reivindicações não se restrinjam a reforçar a identidade do negro, pois não se pode perder de vista que é também necessário e urgente proporcionar à criança negra uma educação de qualidade, que lhe dê oportunidade de dominar o conhecimento predominante na nossa sociedade, seja no campo da ciência, das tecnologias, da arte, única maneira do negro participar efetivamente da nossa sociedade como cidadão pleno. Esta questão, embora de maneira tímida e intermitente, já

vem sendo levantada pelas lideranças negras mais conseqüentes, que alertam para a falácia de se acreditar que a introdução da cultura negra no currículo escolar, por si só, resolva os problemas educacionais do aluno negro.

Como se observa, não são poucos os problemas com que se depara o movimento negro. Problemas que exigem, além de habilidade política, um esforço de reflexão muito grande para equacioná-los e encontrar saídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A ÁFRICA na escola brasileira. In: FÓRUM ESTADUAL SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA DAS CIVILIZAÇÕES AFRICANAS NA ESCOLA PÚBLICA, 1. Rio de Janeiro, 1991. *Relatório do...* Rio de Janeiro: SEDEPRON; IPEAFRO, 1991.
- AGIER, Michel. Introdução. *Caderno CRH*, Salvador: Fator, Suplemento, 1991.
- ALMEIDA, Cristina Maria Sena. Implantação da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos no Estado da Bahia". In: MELO, Regina Lúcia Couto de, COELHO, Rita de Cássia Freitas (orgs.). *Educação e discriminação de negros*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1988. p.73-89.
- AZEVEDO, Célia Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARCELOS, Luiz Cláudio. *Raça e realização educacional no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Dissert. (mestr.) Instituto Universitário de Pesquisa.
- BARTH, Fredrik. Introduction. In: BARTH, Fredrik (ed.) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. London: George Allen; Oslo: Universitetes Forlaget, 1970. p.9-38.
- BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Sociologia*, São Paulo, n.2, p.50-78, 1951.
- BERGAMIN, Maria Estela, MANSUTTI, Maria Amábile. Revisão dos programas de uma rede de ensino: um processo, uma experiência. *Revista da ANDE*, São Paulo, v.6, n.12, p.39-45, 1987.
- CANDIDO, Antonio. *A Faculdade no centenário da abolição*. São Paulo: FFLCH/USP, 1988. [Aula inaugural da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Ano letivo de 1988]
- CERQUEIRA FILHO, G., NEDER, G. *Conciliação e violência na história do Brasil: uma interpretação dos aspectos ideológicos da literatura didática do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: PUC-RJ/CNPq, 1977.
- COHEN, Abner. *Custom & politics in urban Africa: a study of Housa migrants in Yoruba towns*. London: Routledge & Kegan Paul, 1974.
- DIAS, Maria Teresa Ramos. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. Rio de Janeiro, 1979. Dissert. (mestr.) IUPERJ.
- FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963): estudo monográfico*. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) FFLCH/USP.
- FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p.63-72, maio, 1990.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.27-9, nov. 1987.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional — a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.24-6, nov. 1987.
- . *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos A., SILVA, Nelson do Valle e. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.5-12, maio, 1990.
- HOFLING, Heloisa de Mattos. A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau. Campinas, 1981. Dissert. (mestr.) UNICAMP.
- HOLLANDA, Guy. A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.77-119, mar.1957. .
- MARTINS, Alvarina et al. *Organização negra: movimento político ou forma de enfrentamento?* São Paulo, 1984. mimeo. [Trabalho de conclusão do Curso de Serviço Social da PUC]
- MAUÉS, Maria Angélica da Matta. Entre o branqueamento e a negritude: o TEN e o debate da questão racial. *Dionysos*, Rio de Janeiro, n.28, p.89-101, 1988.
- MORO, Neiva de Oliveira. *Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raça*. São Paulo, 1993. Dissert. (mestr.) PUC/SP.
- MOTTA, Ubirajara D. da. *Jornegro: um projeto de comunicação afro-brasileira*. São Bernardo do Campo, 1986. Dissert. (mestr.) Instituto Metodista de Ensino Superior.
- MÜLLER, Ricardo G. Identidade e cidadania: o teatro experimental do negro. *Dionysos*, Rio de Janeiro, n.28, p.11-52, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n.33, p.109-17, 1990a.
- . Racismo: da desigualdade à intolerância. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.4, n.2, p.51-4, abr./jun. 1990b.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Literatura infantil-juvenil: a criança negra. *Cadernos CEVEC*, São Paulo, Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, n.4, p.63-5, 1988.
- OLIVEIRA, Rachel de. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) PUC/SP.
- PEREIRA, João B. Borges. A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência. *Dédalo*, n.23, p.177-88, 1984.
- . Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.26, p.93-105, 1983.
- . Parâmetros ideológicos do projeto político de negros em São Paulo: um ensaio de antropologia política. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.24, p.53-61, 1982.

- PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.56, p.3-17, nov. 1985.
- . *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) FFLCH/USP.
- . *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo, 1993. Tese (dout.) FFLCH/USP.
- . A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.88-92, nov. 1987.
- RAMA, Germán W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.69, p.17-31, maio 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. *Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.*, São Paulo, v.3/4, n.12, jul./dez. 1979.
- . Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.25-34, maio 1991a.
- . Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.19-23, nov. 1987.
- . Segregação espacial na escola paulista. In: LOWELL, Peggy A. (org.) *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991b. p.281-94.
- ROSEMBERG, Fúlvia, PINTO, Regina Pahim. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de, COELHO, Rita de Cássia Freitas (orgs.). *Educação e discriminação de negros*. Belo Horizonte, MEC/FAE/IRHJP, 1988. p.27-51.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. Marcos da atual reformulação curricular no Estado de São Paulo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. *A direção e a questão pedagógica*. São Paulo, 1988. p.33-58.
- SANTOS, Micênio. *13 de Maio, 20 de novembro: uma descrição de símbolos raciais e nacionais*. Rio de Janeiro, 1991. Dissert. (mestr.) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVA, Ana C. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.96-8, nov. 1987.
- TRIUMPHO, Vera R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de Pastoral negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.93-5, nov. 1987.
-