

A EDUCAÇÃO DO NEGRO: Uma Revisão da Bibliografia

Regina Pahim Pinto
Da Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Este trabalho procurou reunir num quadro coerente e sistemático, dados, informações e reflexões sobre a educação de negros que, devido a ausência de estudos específicos sobre o tema, aparecem dispersos na extensa bibliografia sobre o negro brasileiro. Estes dados foram discutidos e organizados sob os seguintes tópicos: A educação no contexto teórico dos trabalhos sobre o negro brasileiro; Dados de interesse sobre a educação do negro; Fatores que interferem na escolarização do negro; Conseqüências da escolarização do negro; Resistências e perspectivas.

SUMMARY

This article joins within a coherent and systematic scheme a set of data, informations and considerations on the education of negroes, on account of the absence of specific studies on this subject, are dispersed among the extensive bibliography concerning Brazilian negroes.

These data were discussed and organized under the following headings; Education in the theoretical context of the studies concerning the Brazilian negro; Relevant data about this theme; Factors that affect negro's scholarship; Consequences of negro scholarship; Reactions and perspectives.

APRESENTAÇÃO

Este artigo resume um dos capítulos do relatório *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*¹, realizado por uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em convênio com a Secretaria de Educação e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo².

O *diagnóstico* constou de três partes: A educação de negros através da bibliografia; Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis; e Indicadores Sociais, de autoria de Regina Pahim Pinto, Esmeralda Vailati Negrão e Fúlvia Rosemberg, respectivamente.

No capítulo de revisão bibliográfica sobre educação de negros³, objeto deste artigo, procurou-se organizar e discutir os temas detectados nos textos analisados sob a ótica da educação.

Os procedimentos adotados no processo de levantamento e localização da bibliografia, bem como a síntese efetuada, foram profundamente marcados por um determinante essencial: a quase ausência absoluta de obras que tratassem direta e especificamente da educação de negros paulistas ou brasileiros.

É verdade que o tema educação aparece de forma recorrente tanto na obra de estudiosos — brancos e negros — que focalizaram as relações entre as raças no Brasil, quanto na produção negra militante. Porém, o tema se faz aí quase sempre presente de forma subsidiária, geralmente no contexto de análises mais amplas, sem que se tenha privilegiado o recorte e o enfoque educacional. Complementarmente, educadores e pesquisadores em educação têm ignorado a questão, nos diagnósticos gerais, pesquisas ou ensaios sobre o ensino no Brasil.

Esta carência levou-nos a privilegiarmos obras gerais sobre a população negra, na expectativa de encontrarmos alguma referência sobre sua situação educacional, ainda que a obra não tivesse este tema como objeto principal.

A ausência de caminhos já trilhados, bem como a extensão e dispersão das informações conferem um caráter provisório — de ponto de partida — a esse trabalho. Uma etapa inicial de um processo de conhecimento que ainda está por ser feito, na medida em que sugere vários caminhos possíveis pelos quais a análise poderá prosseguir.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação do negro brasileiro tem sido um tema pouco explorado, tanto entre os estudiosos da Educação, quanto entre aqueles que se propuseram a compreender como se processam as relações raciais no país.

Com exceção de referências esparsas a respeito de aspectos, direta ou indiretamente, relacionados com o desempenho escolar ou, no contexto de trabalhos mais amplos, algumas análises específicas de dados sobre a escolaridade do negro, praticamente não encontramos estudos sistemáticos sobre o tema.

Não é por acaso, entretanto, que isto ocorre. Certamente esta carência de textos sobre a educação do negro brasileiro reflete o descuido com que os levantamentos oficiais têm tratado a investigação sobre a composição racial do povo brasileiro.

Esta lacuna também explica, pelo menos parcialmente, a ausência quase que absoluta de informações, discussões ou mesmo uma simples referência sobre as especificidades raciais nos diagnósticos educacionais. Um leitor mais desavisado, que não conhecesse nosso país, através da leitura destes diagnósticos — cuja importância e seriedade sob outros aspectos merecem toda destaque — poderia ser induzido a pensar que somos um país mono-racial.

Todavia, é na própria maneira como tem sido encarada a questão das relações raciais no Brasil que podemos encontrar algumas pistas sobre a orientação que vem subsidiando a coleta de dados em nosso país.

Oliveira et al. (1985) distinguem duas correntes principais no pensamento social brasileiro sobre a raça. Uma delas, ligada originalmente à obra de Gilberto Freyre, postula a existência de uma democracia racial; a outra, liderada por Florestan Fernandes, cuja produção desnudou, a partir de análises de caráter histórico-estrutural, uma profunda desigualdade entre os segmentos branco e negro da população.

A crítica à crença na existência de uma democracia racial no Brasil já foi feita por vários autores. E é no bojo deste debate que encontramos referências à relação entre esta maneira de encarar a realidade racial brasileira e a ausência de dados sobre a variável cor/etnia: "Poderíamos nos perguntar em que medida os descendentes de negros e de indígenas, após 94 anos da abolição da escravatura, terão hoje oportunidades iguais às que são proporcionadas aos brasileiros brancos. Por algum tempo as autoridades governamentais preferiram evitar que houvesse uma preocupação sobre o assunto. Acreditaram que poderiam fazer parecer que não houvesse tais diferenças se não mais as registrássemos. Por esta razão resolveram omitir a pergunta sobre cor ou raça no Censo de 1970 realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE" (Suplicy, 1982, p. 129).

Entretanto, a precariedade de dados sobre a variável cor explica apenas parcialmente a ausência de estudos mais aprofundados e articulados sobre a educação do negro. Consideramos que esta lacuna se deve, em grande parte, à maneira como têm sido desenvolvidos os estu-

1 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. 2v. São Paulo, 1986. (versão preliminar).

2 Como desdobramento deste trabalho, a Fundação Carlos Chagas e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, com o apoio financeiro da Fundação Ford, promoveram em dezembro de 1986 o Seminário "O Negro e a Educação" reunindo estudiosos, pesquisadores e militantes do movimento negro. Os temas debatidos neste evento serão objeto de um número especial do *Caderno de Pesquisas*, a ser publicado proximamente.

3 No contexto deste trabalho utilizamos o termo negro para caracterizar o segmento racial composto por pretos e mulatos.

dos sobre o negro, e as perspectivas teóricas em que se apóiam. De fato, nos textos que analisamos de autores que têm se preocupado em caracterizar as linhas teóricas e metodológicas que subsidiam os estudos sobre o negro na sociedade brasileira, encontramos algumas observações que nos ajudam a compreender essa ausência de uma preocupação específica com a educação do negro.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO TEÓRICO DOS TRABALHOS SOBRE O NEGRO BRASILEIRO

Ianni e Cardoso (1960), referindo-se às investigações que constituíram parte do projeto de pesquisas patrocinado pela UNESCO⁴, visando compreender a situação das relações raciais no território brasileiro, apontam para a heterogeneidade destes estudos, observando que alguns se concentram em um dos aspectos do fenômeno, outros abordam o mesmo aspecto mas com penetração de análise diversa.

Segundo Borges Pereira (1967), as pesquisas incentivadas pela UNESCO se caracterizaram pela apreensão macroscópica, através de uma sistemática sociológica, de áreas da realidade brasileira ainda não cobertas pela investigação científica. Como resultado desses trabalhos, ocorreu o delineamento de uma realidade concebida como um conjunto de expressões geográficas e históricas, peculiares e distintas, onde fenômenos sócio-culturais, tidos como nacionais, sofrem refrações ao passarem as fronteiras que delimitam tais áreas. Há uma preocupação em precisar nuances regionais do que vem sendo considerado ou rotulado como nacional.

Esta perspectiva explica, em parte, o tratamento que a educação vem recebendo nestes estudos. Em geral, ela é focalizada sob o ângulo restrito da escolaridade, e os dados a respeito constituem um dos itens que ajudam a configurar a situação da população negra naquela área, em contraste com a população branca. No contexto destes trabalhos encontramos análises sobre a influência da escolarização na situação e na ascensão do negro na sociedade (Ianni, 1966; Pinto, 1953; Azevedo, 1953), a influência da situação econômica sobre sua situação educacional (Pinto, 1953).

Carlos A. Hasenbalg, ao se referir especificamente às pesquisas de Florestan Fernandes, Ianni e Cardoso⁵, mostra como as relações raciais são aí enfocadas a partir da análise do processo de desagregação do sistema escravista e de constituição de uma sociedade de classes (Hasenbalg, 1981).

Na obra em que aborda particularmente este processo, Fernandes interpreta as relações entre negros e brancos no período pós-Abolição como resquícios do antigo regime, e incompatíveis com a nova ordem social que se configura numa sociedade competitiva e de classes. Nesta perspectiva, o esforço do autor se concentra, sobretudo, em desvendar os fatores que concorrem para a permanência das formas de acomodação racial desenvolvidas no passado, tanto no âmbito das estruturas sociais da sociedade abrangente, como da própria população negra, procurando, inclusive, verificar o quanto esta situação afetou, por sua vez, a popula-

ção de pretos e de mulatos, dificultando a sua integração na sociedade de classes.

Neste esquema, a análise se volta principalmente para a questão da integração e da mobilidade e, conseqüentemente, para os fatores que a dificultam ou facilitam-na. É nesta perspectiva, então, que a educação é abordada, enquanto um fator que eventualmente pode influir nesse processo. Por sua vez, fenômenos como a anomia, pauperização, herança cultural — essenciais dentro de seu esquema interpretativo para se entender, dimensionar e contextualizar o processo de integração — quando relacionados a aspectos que dizem respeito à educação, são sempre interpretados ou trabalhados na perspectiva da integração. Em decorrência dessa opção teórico-metodológica, os dados de natureza qualitativa que desvendam aspectos interessantes para se entender a educação na ótica do negro não são articulados em sua especificidade⁶. No estudo de Ianni⁷,

4 Na década de cinquenta, a UNESCO patrocinou uma série de pesquisas sobre relações raciais, a serem efetuadas em vários pontos do território nacional. Essa investigação global, da qual o estudo das relações raciais em São Paulo faz parte, com os trabalhos de Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, Virginia Leone Bicudo e Anieli Meyer Ginsberg, reunidos em um volume sob o título *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, deu origem a vários estudos: *Branco e Negro em São Paulo* de Roger Bastide e Florestan Fernandes; *A integração do negro à sociedade de classes* e *O Negro no mundo dos brancos* de Florestan Fernandes; *Le prochain et le lointain* e *Les religions africaines au Brésil* de Roger Bastide.

Na mesma época foram efetuados os estudos de: L.A. da Costa Pinto *O negro no Rio de Janeiro*; de Thales de Azevedo *Les élites de couleur dans une ville Brésilienne*; de Charles Wagley, *Races et classes dans le Brésil rural*; e de René Ribeiro *Religião e relações sociais*.

Por sua vez, uma série de outras pesquisas foram realizadas graças à influência desses estudos, como os trabalhos de: Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni *Cor e mobilidade social em Florianópolis*; de Fernando H. Cardoso *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*; de Octávio Ianni *As metamorfoses do escravo* e de João Baptista Borges Pereira *Cor, Profissão e Mobilidade Social: o negro e o rádio de São Paulo*.

5 As observações de Hasenbalg se referem às seguintes obras: *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes; *As metamorfoses do escravo* de Octávio Ianni e *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional* de Fernando Henrique Cardoso. Estes estudos se originaram ou foram influenciados pelo programa de pesquisas apoiado pela UNESCO. Ver: Bastide e Fernandes (1951) *O preconceito racial em São Paulo*.

6 Referimo-nos, por exemplo, a dados como: a herança cultural como fator que interfere na escolarização, na medida em que impede ou dificulta a percepção da sua importância; o estado de anomia e de "desorganização familiar" influenciando na postura adotada frente à escola; o estado de pauperização da população negra obrigando o trabalho precoce do menor e, portanto, influenciando no seu processo de escolarização.

7 Na realidade as nossas considerações se referem ao capítulo "O Sistema econômico-social e a situação racial em Curitiba (1888-1950)", publicado no livro de Octávio Ianni *Raças e classes sociais no Brasil*. Neste capítulo, Ianni retoma alguns dos dados e avança algumas considerações desenvolvidas na pesquisa publicada no livro *As metamorfoses do escravo*, onde o autor analisa especificamente a escravidão e o processo de desagregação do sistema escravista em Curitiba.

a educação é focalizada particularmente no contexto do processo de integração do ex-escravo, agora trabalhador livre, à nova estrutura econômico-social da cidade de Curitiba. Cardoso, ao estudar a formação da sociedade escravocrata e a situação do negro no Rio Grande do Sul, aborda tangencialmente a questão educacional⁸ ao se referir às denúncias dos primeiros movimentos de negros porto-alegrenses⁹ contra as arbitrariedades cometidas na escola contra alunos negros, e às práticas discriminatórias que tinham por função impedir que o negro partilhasse com os brancos dos benefícios da ordem democrática, como por exemplo, freqüentar a escola¹⁰.

Por outro lado, autores que se preocuparam em caracterizar a perspectiva teórica que orienta os estudos sobre relações raciais, particularmente no que diz respeito à articulação entre raça e classe, têm apontado para o privilegiamento da perspectiva da classe social nos estudos sobre o negro. "A partir da preocupação com os resultados pouco equitativos do crescimento econômico do país, os intelectuais progressistas têm rejeitado as noções de democracia racial e de uma ordem racial harmoniosa. Todavia, pode-se notar entre eles a tendência a reduzir os problemas dos negros e dos mulatos àqueles da classe operária e massas populares. Esta perspectiva deriva fundamentalmente do fato de que a maioria dos brasileiros não-brancos constitui parte de grupos e classes subordinados, tais como o campesinato, o sub-proletariado urbano e a classe operária" (Hasenbalg, 1979, p. 19).

Ainda se referindo a estes estudos, Hasenbalg aponta para um outro aspecto que tem caracterizado as linhas de análise sobre relações raciais no Brasil: a perspectiva assimilacionista¹¹.

Assim, para a corrente liberal conservadora, que enfatiza o caráter harmonioso e único das relações raciais brasileiras, a questão racial não se coloca. As demais correntes reconhecem a existência de problemas, mas têm uma perspectiva otimista a respeito, pois de acordo com o seu enfoque, com o desenvolvimento da industrialização, a discriminação racial tenderá a desaparecer. Nenhuma concebe a convivência do industrialismo com o racismo e a discriminação.

A partir deste posicionamento, Hasenbalg analisa as articulações entre raça e classe de uma outra perspectiva¹². Embora, sem negar que o destino da população negra — que ele reconhece vinculada aos grupos e às classes sociais subordinadas — esteja associado "à evolução política e estrutural da sociedade brasileira", este autor pretende verificar, com maior acuidade, o peso da raça na análise das desigualdades entre a população branca e a negra. Diz ele: "Sem dúvida alguma a grande maioria dos negros¹³ e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disto, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial" (1979, p. 20).

Para Hasenbalg, tais desigualdades não derivam apenas das diferenças observáveis no ponto de partida de ambas as populações, mas são devidas, principalmente, às oportunidades desiguais de ascensão após a Abolição.

Dentre as circunstâncias que contribuíram para este desequilíbrio, destaca a política de imigração impregnada de "matizes racistas" que resultou na marginalização dos negros e reforçou o padrão de distribuição regional dos dois grupos raciais: os negros se concentraram nas regiões economicamente menos desenvolvidas (principalmente no Nordeste), onde as oportunidades ocupacionais e educacionais eram muito limitadas; e os brancos, na região Sudeste ou Brasil desenvolvido.

De acordo com esta perspectiva, qualquer análise sobre essas desigualdades tem que levar em conta as diferenças regionais¹⁴ e o grau de concentração da população branca e negra nas mesmas. Entretanto, a exaustiva análise efetuada pelo autor, utilizando-se dos dados dos Censos de 40 e 50 e da PNAD 76, mostrou profundas desigualdades no campo educacional e profissional entre ambas, mesmo dentro de cada região. Assim, uma vez que o padrão de distribuição geográfica explica, apenas parcialmente, as desigualdades sociais, Hasenbalg levanta a hipótese de que a discriminação racial estaria, então, contribuindo para as desigualdades não atribuíveis à segregação geográfica. A análise¹⁵ é direcionada no sentido de mostrar as diferenças de oportunidades de ascensão social dos dois segmentos raciais, e a influência da raça na alocação das pessoas às diversas posições sociais. Os dados a respeito de realização ocupacional, instrução e renda são, então, trabalhados no intuito de comparar a mobilidade social de brancos e negros.

8 Ver especialmente Cap. VI "O negro na sociedade de classes em formação", p. 269-306 (Cardoso, 1962).

9 Esses movimentos ocorreram logo após a Abolição. Cardoso analisa o jornal *O Exemplo* que começou a circular em 1892.

10 Cardoso cita uma série de artigos publicados no jornal *O Exemplo*, em que transparece a ênfase na instrução e a clamoração para a população negra se instruir.

11 Hasenbalg inclui entre estes, os estudos de Donald Pierson e Charles Wagley sobre as relações raciais no Norte e Nordeste do país na década de trinta. Impressionados com as diferenças das relações raciais vigentes no Brasil e Estados Unidos, estes autores desenfazem a importância das discriminações. Para eles, os preconceitos existentes seriam sobretudo de classe e não de raça, uma vez que a população de cor se concentrava nas classes baixas. Os estereótipos existentes não se concretizariam em discriminações ao nível do comportamento. A cor não seria um fator importante na determinação da posição da pessoa, mas um fator residual.

12 As observações a respeito baseiam-se na obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, em que a análise da situação racial do Brasil pós-Abolição se situa dentro de um objetivo mais amplo: acrescentar novos elementos para a avaliação das relações raciais ocorridas no passado e oferecer subsídios para a reconstrução da história social dos brasileiros descendentes de africanos.

13 Hasenbalg, ao se referir aos pretos utiliza, no mais das vezes, a expressão negros; ao se referir a negros emprega as expressões "não brancos" ou "pessoas de cor".

14 Clóvis Moura (1977) é outro autor que chama atenção para as diferenças regionais. Na sua opinião, os indicadores do conceito de marginalidade do negro devem ser regionalizados.

15 Esta análise incide sobre uma amostra probabilística de múltiplos estágios da população adulta de seis estados da região Centro-Sul do Brasil e é conduzida em termos de estratificação social, desconsiderando, portanto, as mudanças de posição na estrutura de classes.

Os resultados de suas análises indicam que os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status que, segundo o autor, se deve a "efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais".

Além dos negros serem originários, em sua maior parte, de famílias de baixo status, eles têm menores probabilidades que os brancos de mesma origem de ascender socialmente, seja no campo ocupacional ou educacional. Também sua renda, ou realização ocupacional, é inferior à dos brancos de mesmo nível educacional.

Entretanto, mesmo Hasenbalg, preocupado em desvendar principalmente a influência da raça na situação do negro, trabalha os dados sobre educação principalmente na perspectiva da mobilidade social. Deste modo, a educação é analisada em bloco, através do pressuposto de que ela tenha o mesmo significado para ambos os segmentos raciais da população. Nesta perspectiva, não há lugar para aprofundar a análise, no sentido de desvendar o significado da educação para os negros, ou de como esta parcela da população vivencia a escola, qual sua trajetória escolar, ou para que cursos é encaminhada.

Apesar de o autor apontar para a necessidade de se explorar a especificidade da educação do negro — referindo-se à influência da cor da pele como um fator que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola, à existência de práticas discriminatórias na escola ou de fatores extra-escolares, como expectativas familiares, níveis de aspiração culturalmente impostos, como causas da baixa realização educacional do negro — a análise dos dados não é encaminhada nesta direção.

Quando voltamos, agora, a atenção para o estudo sobre o negro na área da educação, pensamos que seria importante aprofundar as investigações, no intuito de detectar em que medida a opção de análise na perspectiva da estrutura de classes não teria esmaecido o interesse pela compreensão de como se processam as interações entre sistema escolar e segmentos raciais. Ao que tudo indica, ela deve ter tido algum tipo de influência.

As declarações de pesquisadores da área de educação, que entrevistamos¹⁶ a fim de compreendermos a ausência da variável cor ou de uma preocupação específica com a educação da população negra nos diagnósticos educacionais, de um certo modo, confirmam esta hipótese. Alguns desses pesquisadores reconhecem que a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais desfavorecidas da população, provavelmente teria sido responsável por esta ausência, levando os estudiosos a identificarem os problemas do negro com os problemas enfrentados por estas camadas, ou pelo menos a não considerarem a especificidade da pertinência racial.

Neste sentido, as colocações de Hasenbalg, e de outros autores como Nelson do Valle Silva, enfim, dos pesquisadores que têm considerado a articulação da raça e classe sob uma outra perspectiva, mostram-se bastante sugestivas para se pensar a educação da população negra, devendo ser difundidas entre teóricos e críticos da educação, que nos parecem, neste momento, alheios a esta questão.

DADOS DE INTERESSE SOBRE A EDUCAÇÃO DO NEGRO

Como dissemos, a educação do negro aparece na bibliografia de forma pouco sistematizada e quase que exclusivamente em função de análises voltadas para outras dimensões. Entretanto, muitos estudos sobre o negro contêm informações importantes que podem ser articuladas em torno do recorte educação. Assim, foram recuperados na bibliografia consultada, dados, informações e reflexões sobre a educação de negros, que organizamos num quadro o mais coerente e sistemático possível.

O significado da educação

Um dos aspectos mais recorrentes nos estudos sobre o negro brasileiro tem sido a discussão sobre o significado e a importância que este atribue à educação escolar.

Dados diversos e estudos sistemáticos mostram que esta preocupação com a educação — seja como fator de ascensão social, seja como mecanismo de combate à discriminação — está presente na população em geral, na família, ou em setores organizados e mobilizados da comunidade negra brasileira.

Vejamos, portanto, como a educação tem sido cogitada pela família, pelas associações e pela imprensa negra.

Família

Através de dados e observações contidos em trabalhos que focalizam de maneira mais sistemática a família negra ou que se referem, ainda que esporadicamente, à questão da educação e família, percebe-se que não se pode falar numa atitude genérica da família negra frente à educação. Esta varia em função do momento histórico, do tipo de família e do enfoque do próprio autor¹⁷.

Florestan Fernandes, em *A integração do negro à sociedade de classes* (1964), destaca, duas posturas da família negra frente à educação. Logo após a Abolição, quando, segundo o autor, a família negra enfrentava um estado de "desorganização sóciopática", não havia condições para uma valorização da educação. "Os pais ignoravam a existência e a utilidade das escolas". Além disso, a frequência à escola pressupunha pré-condições, como a existência de recursos, de uma vida organizada, pré-condições estas que eram raras, dadas a situação enfrentada pela família negra na época. Também, o tipo de trabalho exercido — em geral ocupa-

16 Estas entrevistas ainda não foram analisadas sistematicamente. Deste modo, as observações a respeito não são resultado de uma análise sistemática e, portanto, passíveis de serem alteradas.

17 Veja, mais adiante, no item *A socialização*, uma revisão mais sistemática de autores que estudaram a família negra principalmente no que diz respeito a sua organização.

ções manuais que permitiam a aquisição de habilidades específicas através da própria prática — não favorecia o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância e necessidade da escolarização.

Mesmo nas famílias que o autor denomina "integradas", a situação pouco diferia, devido às debilidades organizatórias que, por sua vez, refletiam as precárias bases do seu equilíbrio interno. Muitas vezes estas famílias, embora acalentassem ambições educacionais, preferiam abafá-las, a fim de evitar que os filhos enfrentassem as barreiras sociais que o seu senso de realidade captava existirem. Fernandes cita exemplos de pais que convenciam os filhos a desistirem dos estudos pelo temor às decepções que esses fatalmente viriam a sofrer. Neste sentido, sua análise extrapola a família para incidir sobre uma série de outros fatores, que exercem também uma ação estabilizadora e que interferem no mecanismo de integração do negro à vida social, inclusive no âmbito escolar. O preconceito racial, por exemplo, seria um dos responsáveis pela não consideração da escola, pela não colocação da educação como uma meta a ser atingida, na medida em que ele cria uma atitude passiva e conformista e um sentimento de inferioridade, que se configuram como barreiras subjetivas aos seus esforços de ascensão social. O autor se serve de uma série de depoimentos para mostrar como estes mecanismos interferem nas expectativas e atitudes dos pais, que passam a desestimular os filhos de freqüentarem a escola, enfim de exercerem ocupações para as quais o "negro não nasceu".

Mas de qualquer modo, as diferenças que separam a família "integrada" e a família "desintegrada" eram diferenças de grau e, em ambas, 'a criança negra' tinha estreitas possibilidades de aproveitar as oportunidades educacionais do ambiente" (1964, p. 198).

Num segundo momento, em que o negro já está relativamente integrado na estrutura ocupacional e no sistema, em decorrência da abertura de oportunidades determinadas pela intensificação da expansão econômica¹⁸ que se iniciara no final da década de trinta, Fernandes assinala alterações na visão da família negra a respeito da educação: "A ocupação estável não garante só uma posição na sociedade e uma concepção de mundo. Ela desenvolve os pontos de apoio estruturais e dinâmicos que impediam o 'negro' de participar normalmente, da ordem social competitiva. Já pode pensar em educar o filho. No futuro da família. (...) Eis toda uma cadeia de conexões e de motivações, que criam e generalizam idéias mais ou menos sólidas de ascensão social." (1964, p. 447).

Neste contexto, mesmo sob condições desvantajosas representadas pela instabilidade, baixa renda, há todo um esforço para enviar e reter os filhos na escola. Essa mudança de mentalidade, segundo Florestan Fernandes, está associada à alteração na organização familiar. A consolidação da família negra, o desenvolvimento de mecanismos de solidariedade doméstica produzem efeitos positivos sobre a possibilidade de ascensão das novas gerações, na medida em que há uma preocupação com a escolarização e com os problemas dos filhos.

Esta mesma visão sobre a família negra se reencontra em outros estudos (Cardoso & Ianni, 1960; Barbosa,

1983). De um modo geral eles mostram que, à medida que a família ascende socialmente, aumenta a preocupação com a educação: "Uma das principais preocupações dos negros e mulatos, particularmente chefes de família e aqueles que estão ingressando na classe média, diz respeito à luta pela elevação intelectual, como técnica segura de ascensão social e integração em grupos brancos". Para eles, "o elemento de cor" somente poderá ter a sua carreira facilitada, "impondo-se pela cultura" (Cardoso & Ianni, 1960, p. 168). Já os pais de nível educacional menos elevado tendem a adotar uma atitude mais conformista, mais acomodada face à questão racial, o que por sua vez repercute na postura de desalento que adotarão perante a educação, que se configura em afirmações como "qualquer esforço será em vão", "serviço de negro não precisa de estudo". Mesmo nas famílias de nível educacional mais elevado são relatados momentos de desânimo frente a ocorrências mais graves (Barbosa, 1983).

Nos estudos de autores que abordaram o significado da educação no âmbito familiar, percebem-se estas duas faces da questão. De um lado, a consciência do valor da educação (Azevedo, 1953; Pereira, 1967), para a qual são envidados todos os sacrifícios, que às vezes se estendem a toda a família que se mobiliza em torno daquele que tem mais possibilidade de prosseguir nos estudos. De outro, a consciência das dificuldades que o negro terá de enfrentar para sair-se bem (Azevedo, 1953) e que, em determinados momentos, pode resultar numa postura contrária à educação. Bergman (1978) refere-se, por exemplo, aos pais que deliberadamente limitam as ambições dos próprios filhos e Bastide (1952) a um senso de realidade do negro, que o levaria a assumir postura desfavorável à educação, pois percebe que com um diploma a vida lhe será mais dura, preferindo optar pelas ocupações menos qualificadas.

Assim, além das conseqüências advindas das dificuldades econômicas enfrentadas pela população negra, que se concentra, em geral, nas camadas mais pobres da população, outros problemas específicos à condição racial, como o preconceito e toda uma série de representações negativas, acabam se refletindo e interferindo na trajetória escolar da população negra jovem. Os pais, conscientes das dificuldades que a vida escolar e profissional interpõem aos negros, podem vir a desestimular ambições mais elevadas dos filhos. O desestímulo pode advir, não apenas da avaliação das condições objetivas, mas também de introjeção dessas representações, o que pode desenvolver um sentimento de inferioridade que os levam a limitar suas ambições e a de seus filhos¹⁹.

18 Além da expansão das oportunidades no mercado de trabalho, Fernandes também se refere à modernização do horizonte cultural do negro em conseqüência da absorção dos modelos de organização do comportamento, da personalidade e das instituições sociais tomadas da sociedade inclusiva, como um dos fatores que contribuíram para essa integração.

19 Este aspecto do problema é discutido detalhadamente por Fernandes (1964) e por Barbosa (1983).

Uma das colocações que mais nos chama a atenção nos diversos estudos sobre o negro é a preocupação com a educação manifestada pelas diversas entidades, grupos ou movimentos organizados pela comunidade negra no decorrer de toda a sua história em terras brasileiras.

Ao contrário do que se assinalou para a família negra — em que a postura a respeito da educação variou em função do momento histórico, das condições estruturais da sociedade e da própria situação da família — as organizações negras sempre se bateram pelo aperfeiçoamento cultural do negro. Isso não significa que a família em algum momento tenha sido deliberadamente contra esse aperfeiçoamento. Mas, como vimos, nem sempre as condições sociais e psicológicas favoreceram a tomada de consciência dessas questões, ou concorreram para que houvesse um clima favorável ao aperfeiçoamento instrucional, que aparecia no horizonte dessas famílias como um ideal inatingível, dada a sua percepção da inutilidade de tais esforços.

Na medida em que a complexidade e os níveis de atuação das diferentes instituições sociais variam, não é de se estranhar que organizações e famílias negras nem sempre assumissem a mesma combatividade, ou a mesma postura frente à educação. Assim é que, os diversos textos a que tivemos acesso que relatam as formas de organização, as reivindicações, propostas e a atuação das diferentes formas que assumiu o movimento negro, informam sobre a luta pela sua melhoria educacional, seja através de ações concretas, inclusive com a criação de escolas, seja através da conclamação das autoridades e da comunidade negra sobre a importância e a necessidade de instrução. É delas que falaremos a seguir.

A existência de organizações negras é detectada mesmo durante a escravidão, tendo existido, no transcorrer da história, vários tipos de "grupos específicos": quilombos, organizações religiosas, clubes de lazer, cooperativas, escolas de samba, órgãos culturais, imprensa (Moura, 1980).

Foi principalmente a partir da década de vinte, com os movimentos sociais surgidos no meio negro de São Paulo, que esta capacidade de organização se fortalece, seja na forma de uma imprensa ativa, seja na forma de associações, ou em torno de acontecimentos específicos. Estas formas de organização estavam muito ligadas entre si, no sentido de que, muitas vezes, um jornal começava a ser publicado por uma associação ou, ao contrário, estas surgiam justamente em função da existência de um jornal: "Em certa medida, pode-se mesmo dizer que a imprensa preta²⁰ saiu desse movimento associativo; muitos jornais são primitivamente órgãos de um clube que procura estender-se" (Bastide, 1951, p. 78).

Será, portanto, exclusivamente para facilitar a leitura que neste texto trataremos em separado as organizações e a imprensa.

Na obra de Florestan Fernandes *A integração do negro à sociedade de classes*, encontramos uma análise minuciosa do contexto histórico-social em que emergiram estes movimentos, bem como dos incentivos histórico-sociais específicos que contribuíram para a sua formação.

Na ebulição destes acontecimentos, surgem, então, associações com diferentes graus de organização e estruturação, e que, embora perseguissem objetivos diferentes, tinham em comum a luta pela melhoria das condições do negro.

Estas associações tiveram grande importância na "ressocialização do 'homem de cor'". Elas "alargavam a área de contatos internos no 'meio negro'; elas difundiam e consolidavam novos padrões de vida, que contribuíram para aumentar o auto-respeito do 'negro' por si mesmo, seus laços de solidariedade e, especialmente, a insatisfação pelo fato de ver-se posto à margem no seio da sociedade inclusiva" (1964, p. 337).

Florestan Fernandes, reportando-se ao trabalho de Renato Jardim Moreira e de José Correia Leite, *Movimentos sociais no meio negro*, mostra que, desde 1915, vinham sendo fundadas organizações de negros com fins culturais, beneficentes e recreativos, muitas delas responsáveis por vários empreendimentos e campanhas. Entretanto, no que se refere à questão educacional, ele destaca o Grêmio Cultural e Recreativo Kosmos, e o Centro Cívico Palmares²¹, não só por suas iniciativas, mas pelas funções exercidas no campo educacional, ou seja, a objetivação e a canalização das avaliações sobre a importância fundamental da educação para o preto e o mulato, que até então eram colocadas de maneira difusa. A importância da educação foi considerada tão grande que superou o valor atribuído ao conflito na luta do negro, para cuja eficácia, inclusive, a educação foi considerada uma condição prévia.

Através desta afirmação deduz-se que essas associações atuaram de alguma forma no campo da educação, embora a maioria dos autores concentre sua análise mais especificamente na Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931 e organizada posteriormente (1936) em partido político. Com o advento do Estado Novo, a Frente foi fechada, transformando-se na União Negra Brasileira, que se extinguiu em 1938. Para Fernandes, a Frente Negra constituiu "um movimento reivindicatório de tipo assimilacionista" que visava consolidar e difundir uma consciência própria e autônoma da situação racial brasileira; desenvolver na população negra, tendências que a organizassem como uma "minorias racial integrada"; e desencadear comportamentos que acelerassem a "integração do negro à sociedade de classes". Neste contexto, a educação adquire grande importância. O programa²² que sistematiza, em 1936, as "finalidades e as obras realizadas" pela Frente, deixa bastante clara

20 Bastide refere-se à imprensa negra usando o adjetivo "preta".

21 O Grêmio Recreativo Kosmos realizou um programa educativo através de um grupo dramático e de um jornal que publicava notícias sociais e ensaios literários. Segundo informações de Ramos (s. d.) o Centro Cívico Palmares foi fundado por iniciativa da mulher negra que, na sua luta pela causa do negro, lançou um apelo para que todas as mulheres negras se unissem para o levantamento intelectual, cívico e moral do negro.

22 O programa da Frente Negra, citado por Fernandes, *Frente Negra Brasileira: Suas finalidades e obras realizadas* (s. d.), foi redigido por Joviano do Amaral (Fernandes, 1964).

essa preocupação, ao colocar, entre as finalidades da organização, o cuidado com a educação coletiva tanto dos adultos como das crianças, nos seus vários graus e aspectos.

A preocupação com a questão educacional por parte da Frente Negra foi destacada, também, por vários outros estudiosos. Segundo Roger Bastide, um dos objetivos da Frente era elevar o negro através da educação, colocando-o em condições de competir com o branco, o que no seu entender denotava uma postura anti-africana, porque denunciava os cultos africanos, tomando como modelo o negro norte-americano e não o africano (Bastide, 1976). Virgínia Bicudo (1947), ao analisar os estatutos da Associação dos Homens de Cor, na realidade a Frente Negra, mostra que a luta era por melhores condições econômicas, mas visava também a elevação do nível intelectual e moral dos associados.

Miriam Ferrara (1981) afirma que a preocupação da Frente Negra com a educação se materializou em atos concretos, como a criação de uma escola primária que funcionou na Rua da Liberdade. Esta escola, inclusive, teve professores nomeados pelo Estado, mantendo também curso de alfabetização para adultos e teatro. Refere-se ainda, as domingueiras promovidas pela Frente, reuniões que pretendiam educar e conscientizar os negros. Nessas ocasiões eram ministradas aulas de puericultura, higiene, religião, catecismo, comentários sobre poesias e datas nacionais.

Esses objetivos educacionais foram reiterados por grupos dissidentes da Frente. O grupo Clarim da Alvorada, que teve atuação destacada na criação da Frente e da qual, posteriormente, se desligou, fundou o Clube Negro de Cultura Social que, juntamente com seus órgãos de divulgação — o *Clarim da Alvorada*, a *Revista Cultura* (1934) e o jornal *Clarim* (1935) — defenderam a ascensão do negro no campo econômico, cultural e social.

A Associação Cultural do Negro²³, uma das organizações mais significativas do movimento após a Frente Negra, também demonstrou grande preocupação com a educação chegando a criar uma escola que mantinha cursos de alfabetização e de madureza. Fundada em 1954, possuía departamento de cultura, de esportes, estudantil, feminino e uma Comissão de Recreação, além de editar o *Caderno de Cultura Negra*.

A Associação Cultural do Negro teve duas fases distintas, que refletem as diferentes filosofias sobre a solução do problema do negro. A primeira fase caracterizou-se por intensa atividade cultural e artística. A preocupação maior era criar uma ideologia para o negro paulista. Entretanto, contradições ideológicas decorrentes da própria situação dos negros se refletiram na maneira de equacionar essa ideologia, quebrando e abalando a unidade da organização. Após um período de inatividade, a Associação se articulou novamente com objetivos mais assistenciais. Nessa fase foi criada a escola (Moura, 1980).

Mesmo nas associações que não chegaram a se efetivar, permanecendo no âmbito das propostas, está sempre presente a questão da elevação cultural da população negra. No organograma da Associação dos Negros Brasileiros, idealizada por volta de 1945 por figuras expressivas dos movimentos reivindicatórios da década de

27 a 37, mas que acabou não se concretizando, prevê-se a existência de um Departamento de Ensino e Cultura. Entre as atividades a serem oferecidas constam: biblioteca, cursos primários, preparatórios, secundários, conferências, pesquisas, estudos, História Geral, fatores Históricos, Educação Cívica etc.

Também pessoas identificadas com os problemas do negro, colocam a questão educacional em primeiro plano. Assim, surgem propostas para a criação de associações com o objetivo de melhorar as condições culturais da população negra, como a Associação Brasileira para Reabilitação do Homem de Cor²⁴, em cujos estatutos se percebe a importância atribuída à educação como fator de ascensão e de desenvolvimento das capacidades e aptidões naturais dos negros.

Na bibliografia ainda encontramos referências esparsas a outras associações que consideravam a educação como uma das metas prioritárias na resolução dos problemas da raça negra. No 1º Congresso Negro Brasileiro, realizado em 1950 no Rio de Janeiro sob o patrocínio do Teatro Experimental do Negro, um dos congressistas relata como a entidade que preside, União Cultural dos Homens de Cor, estaria resolvendo, em parte, o problema do negro através da instrução. No seu entender, a instrução seria a primeira etapa na resolução dos problemas do negro: uma base cultural seria imprescindível para que se pudesse, no mínimo, exigir o cumprimento da lei (Nascimento, 1968).

Os estudos que focalizam as associações mais recentes têm enfatizado, principalmente, seu caráter de reivindicação e de protesto. A educação não é mencionada. Deste modo, nos faltam elementos para saber se isso não ocorre porque esta questão passou para um segundo plano e, portanto, o pesquisador fixa a sua atenção naquilo que as tem caracterizado mais fortemente ou, se, realmente, a questão educacional deixou de ser cogitada.

O que se percebe é que muitos desses grupos, sob a influência dos movimentos de libertação da África, procuram reavivar a consciência negra, os valores africanos: "várias entidades nasceram voltadas para a África, como uma pátria, em ternos de *diáspora negra*" (Moura, 1980, p. 170).

23 Florestan Fernandes também se refere a esta Associação, bem como a várias outras, sem entretanto entrar em detalhes a respeito dos seus objetivos (Fernandes, 1964).

24 A idealização dessa associação partiu de A. da Silva Mello, médico preocupado com a situação do negro. De acordo com os Estatutos, a sua finalidade seria essencialmente cultural. Para tanto, ela se propunha a selecionar pessoas negras de reconhecido valor, para garantir-lhes a formação e o desenvolvimento intelectual ou profissional; selecionar nas escolas, crianças e adolescentes negros excepcionalmente dotados, para prosseguirem os estudos de acordo com suas capacidades e aptidões; fornecer auxílio material a pessoas negras da classe intelectual para a execução e publicação de trabalhos culturais; organizar intercâmbio com sociedades congêneres do estrangeiro visando a troca de estudantes de cor; organizar uma biblioteca especializada em livros e periódicos referentes à "gente de cor", realizar cursos, seminários, conferências e atividades que tratem dos problemas relacionados à "gente de cor" (Mello, 1958).

Essa tendência também é assinalada por Borges Pereira (1982) que se refere a três momentos mais significativos nas reivindicações políticas do negro, enquanto grupo racialmente distinto. Na década de trinta, antes do Estado Novo; em 1945, na fase de redemocratização; e, atualmente, na fase de liberação do regime, em que as reivindicações se situam dentro de um contexto mais amplo de reivindicações dos chamados grupos minoritários, marginais ou marginalizados. Há um empenho em estimular medidas que visem, senão a eliminar, pelo menos a aplacar as manifestações de preconceito e discriminação, uma reação ao depauperamento demográfico, que se reflete numa tentativa de ampliar o que é negro, "aliciar" os que ficam na fronteira entre os dois mundos e um movimento de valorização da cultura negra.

Apesar dessa preocupação com a melhoria da instrução da população negra, e das iniciativas concretas, como criação de escolas, os estudos que consultamos praticamente não se referem a lutas, reivindicações ou propostas da comunidade negra em torno do sistema regular de ensino. Até a década de oitenta, a impressão que se tem é que havia a percepção da importância da escola no processo de liberação do negro, mas que esta percepção não se integrava às lutas gerais de democratização do ensino no país. Seria, pois, necessário que as organizações negras fossem reestudadas na perspectiva da História da Educação, para que se saísse do nível das impressões e novas nuances fossem captadas.

Imprensa

Todos os autores que se dedicaram ao estudo da imprensa negra²⁵ têm sido unânimes em destacar o valor atribuído à educação por esses órgãos de comunicação, seja pelas próprias características de que se revestiram — alguns desses jornais eram chamados jornais culturais — seja devido aos apelos que eles dirigiam à comunidade negra para instruir-se e elevar o seu nível cultural.

No seu estudo sobre a imprensa negra, Moura (1980), com base nos relatos de pessoas que aí atuaram, mostra que os primeiros jornais funcionavam como meios de comunicação da comunidade negra, tratando primordialmente do movimento associativo das sociedades dançantes. Posteriormente é que surgiram jornais de caráter mais cultural "dentro de um espírito de atividade profunda", e que tinham como objetivo instruir, elevar e conscientizar o negro. O ano de 1924 marca o início dessa fase com a fundação de *O Clarim da Alvorada*. Roger Bastide também se refere à importância da parte social nos primeiros jornais negros, lembrando, entretanto, que uma política de protesto racial se insinuava cada vez mais nessa imprensa²⁶.

Esta transição também é citada por Moura (s.d.), ao mostrar que o jornal *A Voz da Raça*, que os estudiosos classificam como o mais representativo da fase que se iniciara em 24, apesar de manter os postulados anteriores de que o negro devia igualar-se ao branco através da educação, já reivindica politicamente uma posição para o negro. Já na terceira fase, que se inicia em 1945, as reivindicações políticas se aguçam com a filiação de elementos negros a partidos políticos e com a sua entrada na disputa de cargos eletivos (Ferrara,

1981, apud Moura, s.d., p. 7). Florestan Fernandes também nota uma mudança de perspectiva do negro no enfrentamento dos seus problemas. No período posterior a 1945, começam a esboçar-se novas linhas de consciência da situação sócio-cultural do negro em São Paulo. O negro passa a ver de modo mais abrangente a sua situação, compreendendo que a miséria, a ignorância não eram as únicas barreiras a serem vencidas, e que a sociedade, por sua vez, tolhia a eficácia e a continuidade dos movimentos reivindicatórios (1964, p. 383).

O estudo de Bastide (1951) mostra que embora a imprensa negra tenha refletido, de um modo geral, as variações da política nacional (sua periodização, de um certo modo, é uma tentativa de provar esse reflexo), ela mantém certas reivindicações constantes ao longo do tempo. Uma dessas reivindicações ou ideais pelos quais se bate é a melhoria da educação de negros, seja para lembrar como sua ausência prejudicava o negro: "Uma vez assinada a lei, esqueceram-se de que estavam na obrigação de facilitar à gente negra os meios de se educarem. Por falta disso é que abolição não passou do papel, continuando os negros por mais de 40 anos em situação igual ou pior que a anterior a 1888²⁷"; seja para mostrar a necessidade de ascensão do negro: "Todos os jornais fazem apelo à instrução, assim como muitas associações abrem escolas noturnas; é pelo livro que o preto subirá, que se tornará igual ao branco e será recebido por ele"²⁸. Numa sociedade em que o preconceito de cor se confunde com o preconceito de classe, a instrução tem caráter utilitário. Reflete um desejo de sair da classe proletária e assim destruir o preconceito que pesa sobre o negro.

Na sua análise sobre os movimentos negros, Florestan Fernandes ressalta o papel da imprensa negra na valorização da educação, o que na sua opinião, reflete a descoberta por parte do negro da importância da instrução e da escola como fator de integração à ordem social vigente.

Miriam Nicolau Ferrara (1981) nos três períodos²⁹ em que divide a história da imprensa negra, entre 1915/

25 Ver especialmente: Bastide (1951); Fernandes (1964); Moura (s.d.); Ferrara (1981); Ramos (s.d.); Cardoso (1962).

26 A periodização de Bastide difere da apresentada no trabalho de Moura (1980). Ele distingue a primeira fase (em que predominava este caráter social) a partir de 1915, ano em que surgiu o 1º jornal *O Menelick*, seguindo-se do *Princesa do Oeste* (1915), *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1918), *Kosmos* (1922), *O Clarim da Alvorada* (1924), *A Tribuna Negra* (1928), *Quilombo* (1929); a segunda, que caracteriza a passagem da reivindicação jornalística para a reivindicação política com *O Progresso* (1931), *Promissão* (1932), *Cultura Social e Esportiva* (1934), *O Clarim* (1953) e *A Voz da Raça* (1936); finalmente, o terceiro período que se inicia após 1945, depois do Estado Novo, em que a imprensa negra praticamente desapareceu. Nesta fase, Bastide cita o *Alvorada* e o *Senzala*.

27 *A Voz da Raça*, I, 28 apud Bastide (1951, p. 60).

28 *O Getulino*, I, 35 (art. de Lino Guedes), II, 56 (versos de A. Marquez); *A Voz da Raça*, I, 16, 18, 31, 32 apud Bastide, (1951, p. 72).

29 A periodização proposta pela autora é a seguinte: 1º período 1915 a 1923; 2º período 1924 a 1937; e 3º período 1945 a 1963.

1963, mostra como aparecem referências à educação, à instrução. No primeiro período, a educação é vista como um fator de integração do negro: "nessa tentativa de integração o negro coloca diferentes ideais, principalmente o profissional e o educacional" (p. 89); no segundo, o tema da educação continua a ser enfatizado como fator de integração ou de ascensão social. Percebe-se, também, uma valorização da instrução através das reivindicações de maiores facilidades para a educação do negro, da sugestão para a fundação de sociedades beneficentes de caráter educativo, do combate ao analfabetismo ou mesmo de crítica aos negros, responsabilizando-os pela sua situação de inferioridade, para a qual concorreria, entre outros fatores, a ausência de instrução; e no terceiro, a reivindicação por educação visa, sobretudo, a melhoria das condições de vida. A educação é vista como uma condição para a obtenção de melhores oportunidades de trabalho e de remuneração.

Clóvis Moura também mostra como a educação e a cultura são consideradas pela imprensa negra como fatores essenciais para a integração do negro brasileiro (mais brasileiro do que afro-brasileiro) na nossa sociedade, como cidadão. Em toda a trajetória dessa imprensa há uma constante, conforme já assinalamos: a ascensão do negro deverá realizar-se através do seu "aprimoramento cultural e do seu bom comportamento social" (s.d., p. 10).

É importante ressaltar a observação de Moura sobre a visão dessa imprensa a respeito de quem teria responsabilidade por essa educação. A educação é considerada como uma missão da família. É uma questão privada. Somente uma vez este autor encontrou uma referência explícita ao ensino público, como veículo capaz de solucionar o problema dos negros.

Finalmente, o valor atribuído à instrução fica evidente quando a instrução em si é considerada como um fator de valorização do negro, uma maneira de restituir-lhe a confiança. Nessa imprensa, segundo Bastide, as seções literárias tinham por finalidade mostrar a inteligência do negro brasileiro.

Não poderíamos deixar de assinalar, ainda, o estudo realizado por Fernando Henrique Cardoso sobre o jornal *O Exemplo*, ao qual já nos referimos, que mostra a grande ênfase atribuída à educação por este periódico. O mais impressionante deste estudo é que Cardoso (1962) cita editoriais deste jornal datados de 1892, 1893, em que a questão já era discutida.

Eventos

Além da imprensa negra e das organizações, vários outros eventos também configuram o movimento negro que se iniciou na década de vinte em São Paulo. São os congressos, convenções e encontros, que tinham como objetivo discutir questões pertinentes ao negro.

Os estudos sobre o negro nos trazem poucas informações a respeito desses eventos que, em geral, são apenas citados. Entretanto, através dessas poucas referências, pode-se perceber que a questão educacional era cogitada.

No I Congresso do Negro Brasileiro³⁰ realizado no Rio de Janeiro, em 1950, por iniciativa do Teatro Experimental do Negro³¹, a questão educacional foi obje-

to de debate seja nas teses apresentadas, seja nas discussões entre os participantes. Há uma grande preocupação com o analfabetismo, apontado como uma das causas da desvantagem social do negro, como responsável pela postura de inferioridade do negro perante o branco. A importância atribuída à educação, por sua vez, se reflète na sugestão da criação de uma entidade de âmbito nacional que congregaria uma elite mental encarregada de orientar a recuperação do negro em todo o país, através de uma atuação em vários campos, inclusive no educacional, proporcionando orientação escolar, profissional, alfabetização³².

Na II Semana de Estudos "A contribuição do Negro na Formação Social Brasileira", realizada em 1977 na Universidade Federal Fluminense, a questão educacional se constitui num ponto de partida para o encaminhamento de outras discussões. O intelectual negro Eduardo de Oliveira e Oliveira, na sua comunicação "Etnia e Compromisso Intelectual", lembra que o negro, dada a sua exclusão do processo educacional, não tem condições de satisfazer às expectativas que a sociedade mantém em relação a ele. Na época da escravidão o negro era excluído da escola e, no decorrer do tempo, os dados mostram a sua precária participação no sistema escolar.

As iniciativas negras no campo da educação

As diversas manifestações do movimento negro não se restringiram à reivindicação ou à denúncia: em muitos momentos foram tomadas iniciativas a fim de concretizar os ideais propagados, através da criação de escolas e cursos para a comunidade negra. Embora as informações que conseguimos reunir sugiram que essas iniciativas foram efêmeras, sem continuidade, não se sabe até que ponto elas o foram realmente, ou até que ponto nossas informações são frágeis pois baseadas em fontes precárias. Eis aqui um outro tema que nos parece importante para a História da Educação, na medida em que, a nosso conhecimento, não existe estudo sistemático a respeito, mas apenas informações esparsas. Por essa razão, resolvemos incluir neste trabalho, as iniciativas sobre as quais encontramos referência, mesmo que tivessem ocorrido fora do Estado de São Paulo.

30 Sabemos, entretanto, da realização de muitos outros eventos sobre os quais não obtivemos nenhum registro, como por exemplo a "Convenção Nacional do Negro" realizada em 1945, a "Conferência Nacional do Negro" realizada em 1949.

31 O Teatro Experimental do Negro foi fundado em 1944 com o objetivo de resgatar a cultura negra e seus valores. Para Abdias do Nascimento, seu idealizador, esta herança cultural forneceria a contraprova do racismo e ajudaria o negro a se reencontrar com suas forças potenciais, tornando-o apto a uma contribuição criadora no teatro. O Teatro Experimental do Negro dedicou-se, também, à criação de uma pedagogia para educar o branco dos seus complexos, sentimentos de superioridade, mostrar ao branco a impossibilidade do país progredir socialmente enquanto insistir nos privilégios coloniais e manter a discriminação (Nascimento, 1968).

32 É impressionante como estas propostas se aproximam de reivindicações e iniciativas assumidas pelo movimento das mulheres.

Quanto à época da escravidão, não há um consenso entre os autores sobre a extensão da escolaridade do negro. Encontramos informações de que os escravos eram absolutamente excluídos da escola, mesmo de instrução primária (Malheiros — apud Oliveira, 1977); referências a sua instrução sumária (Regan, 1982); à proibição de escravos e de leproso frequentarem a escola, a despeito da Constituição de 1824 declarar obrigatório o ensino de 1º grau³³; informações de que no Quilombo da fazenda Lagoa-Amarela, no Maranhão, seu líder, o negro Cosme “estabeleceu uma escola de ler e escrever” (Serra, 1946); de uma escola para escravos em Bragança, embora não se saiba detalhes a respeito dos seus fundadores, objetivos, época, duração (Camargo, s.d.). Pereira de Queiroz também se refere à existência de escravos alfabetizados, lembrando que, em pleno auge do período da escravidão, “a camada dos escravos não era homogênea, nem do ponto de vista étnico, nem do ponto de vista do prestígio das ocupações, nem do ponto de vista da instrução e conhecimentos” (1977, p. 651).

Neste sentido, a existência de uma carta escrita por uma escrava ao governador do Piauí em 1770 (transcrita por Luiz Mott) também comprova a existência de escravos alfabetizados (Mott, 1985, p. 105).

Ainda, sobre a época da escravidão, Ramos (s.d.) fala da existência de igrejas maometanas mantidas pelos negros islamizados, principalmente Nagôs e Haussás da Bahia, nas suas casas e *escolas*³⁴. Nesses locais, onde eram difundidos preceitos do culto maometano, também se articulavam movimentos de libertação. Esses grupos foram os principais responsáveis pelos movimentos armados ocorridos no século XIX. Moura (1981) discorrendo sobre o movimento dos negros islamizados, não cita escolas mas um escravo que ensinava os demais a ler e a escrever. Cita, também, um líder do movimento, Pacífico Lieutá que sabia ler e escrever. De qualquer modo, as informações são muito precárias e os autores não entram em detalhes sobre estas escolas, centrando sua análise, principalmente, no significado da revolta, na capacidade de organização demonstrada por esses escravos.

Somente na época dos movimentos negros, ocorridos em São Paulo já na década de vinte, é que vamos encontrar novas referências a escolas fundadas por iniciativa da comunidade negra.

Como vimos anteriormente, eram relativamente comuns os cursos de alfabetização mantidos pelas associações negras que atuaram na época. Entretanto, não existem estudos específicos³⁵ sobre essas iniciativas, a maioria dos autores se referem a elas de modo vago, citando principalmente o curso de alfabetização de adultos e a escola primária criados pela Frente Negra, cujas professoras eram nomeadas pelo Estado³⁶.

Outra escola, assim como cursos de alfabetização e de madureza foram criados pela Associação Cultural do Negro, organização fundada em 1954 em São Paulo. Essa organização, na segunda fase de sua existência (1977), perdeu seu caráter de entidade engajada e preocupada com a situação e a valorização do negro na sociedade brasileira, e transformou-se numa entidade sobretudo de caráter assistencial. A questão étnica deixou de ser uma preocupação, ocorrendo também um desinteresse pela escola e pelos cursos, que acabaram se fechando (Moura, 1980).

Em outro trabalho, Moura (1977) refere-se a uma escola criada pelo Clube Flor de Maio de São Carlos. Além dessas escolas, várias outras escolas alternativas foram criadas por grupos negros em cidades do interior como Campinas, Araraquara, Jundiá, Sorocaba, Rio Claro, Piracicaba³⁷.

Sobre essas, entretanto, não encontramos qualquer referência, o que mais uma vez enfatiza a carência de pesquisas sobre a educação do negro brasileiro. Além das informações serem precárias e fragmentárias, não se observa qualquer tentativa de interpretação, por parte dos autores, do motivo da criação e do desaparecimento dessas escolas. A única explicação nos foi fornecida por Clóvis Moura, durante a entrevista já citada: no seu entender, elas refletiam uma necessidade ou uma tentativa da comunidade de se proteger da discriminação que vigora na escola pública. Esta, inclusive, seria uma das causas da luta pela educação no âmbito da família, a que o autor também se referiu anteriormente.

As informações de Irene Maria Barbosa sobre os motivos que levaram a sociedade Afro-Brasileira de Auxílio Mútuo (SABRAM) de Campinas a eleger, entre suas metas, a criação de um jardim de infância para crianças negras, respondem, em parte, a essas indagações³⁸. Segundo a autora, essa providência se tornava necessária na medida em que as crianças não eram aceitas nas escolas pré-primárias particulares da cidade, isto é, aquelas que ofereciam uma educação de melhor nível. Esse nível melhor implicava o contato com as crianças de boas famílias, visto que apenas as escolas públicas da periferia da cidade aceitavam crianças negras, sem restrições. Através dessas observações pode-se perceber as dificuldades das famílias negras que conseguem ascender socialmente em proporcionar uma educação de melhor qualidade a seus filhos. Porém, o aspecto mais importante dessa iniciativa, a ser ressaltado, diz respeito a seu significado: como Clóvis Moura afirmou, o preconceito e a discriminação que ocorrem dentro da própria instituição escolar, dificultando o acesso da criança negra à escola, explicam, pelo menos em parte, as iniciativas da comunidade negra em criar suas próprias escolas.

33 Beozzo 1984, apud Oliveira, 1986.

34 Grifo nosso.

35 Não podemos deixar de citar, entretanto, o livro de Raul Joviano do Amaral sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, entidade que sempre se preocupou com o aperfeiçoamento intelectual e profissional do negro, mantendo, inclusive, vários cursos.

36 Em 1946, o líder negro, Sebastião Rodrigues Alves, organizou uma cruzada de Alfabetização Afro-Brasileira (*Jornal da Comunidade Negra*, julho de 1985).

37 Informação prestada por Clóvis Moura, em entrevista concedida à pesquisadora no dia 30.09.1985.

38 Essa iniciativa, entretanto, não se concretizou, devido a dificuldades que levaram a fusão desse grupo com o grupo de estudos do Clube Cultural Recreativo de Campinas (Barbosa, 1983).

FATORES QUE INTERFEREM NA ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO

Nos artigos veiculados pela imprensa negra, nos estatutos das associações e nos discursos dos líderes negros que desde a década de vinte denunciaram e clamaram por uma melhoria do nível educacional da população negra, já se encontram alguns indícios sobre as dificuldades enfrentadas pelo negro para o seu acesso e permanência na escola. Embora não haja explicações elaboradas a respeito, muitas dessas colocações são sugestivas para se entender a situação educacional do negro.

Por outro lado, também não há praticamente pesquisas específicas sobre esta questão. O que encontramos são observações dentro de estudos realizados com outras finalidades e que incidentalmente se referem a fatores que interfeririam na educação do negro.

Desse modo, esta tentativa de sistematização das informações disponíveis sobre os fatores que interferem na escolarização dos negros brasileiros se baseou exclusivamente em textos gerais produzidos por membros da comunidade negra³⁹ e por estudiosos da situação do negro.

Fatores extra-escolares

A situação sócio-econômica

Certamente a reflexão sobre a situação educacional do negro perpassa pela discussão sobre a sua situação sócio-econômica. Os estudos a respeito indicam que os ganhos, em termos de mobilidade social, foram mínimos, desde o período que se inicia com a Abolição até época mais recente.

Do fim do século XIX até o final da década de vinte, a situação do preto e do mulato na cidade⁴⁰ de São Paulo é descrita por Florestan Fernandes como de quase marginalidade frente ao processo de urbanização e crescimento econômico (Fernandes, 1964). De um lado, havia uma acentuada resistência a sua aceitação em serviços que exigiam maior responsabilidade. Eram poucas as oportunidades que se lhes abriam e eles, quase sempre, foram preteridos em favor do imigrante, restando-lhes as ocupações mais humildes, mais desqualificadas e mal remuneradas, os chamados "serviços de negro". De outro lado, o autor assinala que a própria mentalidade do preto e do mulato dificultava a sua definição como assalariado. Ainda presa aos padrões de ajustamento e aos critérios de avaliação inerentes à herança cultural do passado, os quais comportavam e até toleravam modalidades de ocupação instáveis e mesmo desocupação, a população negra tendia a evitar as ocupações que envolviam obrigações pré-fixadas, estáveis e obrigatórias.

É importante salientar que esta postura frente ao trabalho respondia às características do sistema de ocupações e serviços nessa fase de transição da economia da cidade, ainda presa às estruturas econômicas arcaicas. Havia uma relativa abundância de oportunidades nesse setor de semi-ocupações ou ocupações esporádicas. Porém, mesmo os negros que podiam contar com

uma fonte regular de ganho recebiam uma remuneração baixíssima.

Toda esta situação trouxe repercussões sérias para a escolaridade da criança. As considerações e os depoimentos transcritos por Florestan Fernandes ilustram muito bem essa situação.

Além disso, o tipo de ocupações acessíveis às crianças e jovens não contribuía para a aquisição de habilidades técnicas e mesmo intelectuais que poderiam representar uma melhoria para o futuro. Também, o tipo de organização do grupo doméstico, incompatível com as exigências do sistema de ensino, impedia à criança o acesso à escola.

Esta situação permaneceu praticamente inalterada, até a quarta década do século, na cidade de São Paulo. De fato, dados de 1940 referentes à ocupação indicam que o negro ainda estava no limiar da proletarização; apenas uma parcela estava inserida em ocupações típicas do sistema de classes. A maioria permanecia em ocupações características de situação pré-industrial e pré-capitalista, posições periféricas ou marginais que não conduziam nem à profissionalização, nem à proletarização, nem à acumulação capitalista. Assim, segundo a análise de Fernandes, a participação do preto e do mulato na posição de empregador era mínima, quase nula, e concentrada em três ramos principais: comércio de mercadorias, serviços e atividades sociais e na indústria de transformação. Havia, por outro lado, uma nítida concentração na posição de empregado, e uma concentração insignificante na posição de membro de família e como autônomo⁴¹.

Roger Bastide confirma a análise de Fernandes, mostrando que a porcentagem de pretos e mulatos⁴² na categoria dos empregados é sempre superior à dos brancos e, inversamente, é sempre inferior na categoria dos empregadores e autônomos, em todos os ramos da atividade econômica. Bastide cita outros dados bastante ilustrativos a respeito da participação do preto e do mulato na indústria e no comércio. Nas indústrias, os pretos exercem o trabalho não especializado e nas casas de comércio, em geral, executam serviços que não demandam contato com o público "Os brancos servem no balcão, às vezes a mulata quando muito clara; mas o negro⁴³ trabalha nos fundos da loja, em tarefas manuais, menos remuneradas" (1954, p. 29).

39 As observações a respeito das colocações contidas na imprensa, nos estudos das associações, em geral, baseiam-se nos estudos de outros autores, uma vez que no contexto deste trabalho não foi prevista uma consulta às fontes originais. De qualquer modo, como vimos reiterando, este trabalho constitui uma primeira tentativa de sistematização da questão educacional do negro no Estado de São Paulo.

40 Na ausência de dados para o Estado de São Paulo, nos utilizaremos de dados referentes à cidade de São Paulo, e mesmo ao Brasil.

41 Em 1940 havia 123 (0,78%) pretos e mulatos e 15.261 (97,04%) brancos na categoria de empregadores. Se essa proporção obedecesse ao padrão de composição demográfica, o número de empregadores negros deveria ser 13,5 vezes maior, e o número de empregados brancos 1/10 menor (Fernandes, 1964, p. 619).

42 Na realidade, Bastide usa ora o termo mestiço, ora pardo.

43 O autor denomina de negro a população preta.

Entretanto, o advento da 2ª Guerra, e o crescimento econômico resultante, viria trazer algumas modificações neste panorama, com algumas repercussões para a população negra. Abriram-se aos negros muitas oportunidades não só em trabalhos não-qualificados ou semi-qualificados, pois a escassez de mão-de-obra qualitativa em todos os níveis de produção lhes possibilitou o ingresso nas ocupações mais qualificadas. Assim, parcelas crescentes da população negra passaram a receber uma remuneração estável e a ter oportunidades, inclusive, de elevar a renda devido à mobilidade ocupacional. Entretanto, segundo Fernandes, o caminho percorrido foi quase insignificante. Vários segmentos da população negra se incorporaram nos níveis mais baixos do sistema de posições sociais e apenas uma proporção ínfima, nos níveis intermediários.

Depoimentos transcritos por Florestan Fernandes mostram de maneira tocante as dificuldades enfrentadas pela população negra bem como a articulação que eles estabelecem entre a sua situação de miséria e a impossibilidade de freqüentar a escola: " 'como é que nós podemos mandar nossos filhos ao colégio, se não temos dinheiro para sustentar-nos? Nós temos que mandar nossos filhos para as fábricas, ou onde quer que seja. A educação gratuita é uma ficção. Não existe' " (1964, p. 490).

Referindo-se, ainda, ao mesmo período, mas agora estendendo a sua análise ao Estado de São Paulo, em obra publicada posteriormente, Fernandes reitera essas considerações mostrando, através dos dados do Recenseamento de 1950, que a ascensão do preto e do mulato, na realidade, constitui mera incorporação ao sistema de classes. A ascensão social verdadeira, isto é, a mobilidade social vertical, como uma realidade histórica e coletiva, ainda não ocorreu para eles.

De uma maneira muito sucinta, os dados para o Estado de São Paulo indicam que os pretos e mulatos tendiam a se concentrar nas posições menos vantajosas da estrutura sócio-econômica. Assim, eles que constituíam 11% da população, participavam com 15% dos empregados e apenas 2,5% dos empregadores. Já os brancos, que constituíam 86% da população, participavam com 84% dos empregados e 92% dos empregadores (Fernandes, 1972a, p. 51).

Obviamente, esta situação traduz e se repercute nos níveis educacionais dessas populações. Assim, em 1950, os pretos e os mulatos constituíam 6,1% do total de pessoas que completaram o nível primário no Estado de São Paulo, 1,1%, o nível secundário e, apenas 0,6%, o nível universitário (Fernandes, 1972a, p. 78).

Mais recentemente, Fontaine (1983), analisando os efeitos do modelo brasileiro de desenvolvimento adotado após 64 sobre as condições da população afro-brasileira, refere-se a milhões de famílias, especialmente negras, que tiveram que retirar seus filhos da escola para enviá-los para o trabalho, como *office-boys*, mensageiros, engraxates, ou outros trabalhos manuais, formando um dos mais sistemáticos sistemas de trabalho infantil nos tempos modernos⁴⁴.

Dados baseados na PNAD 1976, apresentados por Carlos A. Hasenbalg, confirmam as análises anteriores e acrescentam informações interessantes, embora não especificamente relativas a São Paulo, e sim ao Brasil. Na sua análise, o autor mostra que a população negra es-

tá concentrada nas regiões predominantemente agrárias e mais subdesenvolvidas do Brasil, onde as oportunidades educacionais e econômicas são muito menores do que na região Sudeste⁴⁵; há também uma proporção mais elevada da população negra nas áreas rurais. No mercado de trabalho, os negros exercem principalmente as ocupações menos qualificadas e pior remuneradas (concentrando-se nas atividades agrícolas, na indústria de construção e no setor de prestação de serviços). Comparando a distribuição setorial dos dois segmentos raciais, em 1950 e 1976, Hasenbalg conclui que a estrutura de empregos mantém-se a mesma, embora as disparidades tenham se atenuado parcialmente. Finalmente, mais de 50% da população negra recebia, em 1976, uma renda de até um salário mínimo (53,6% de negros e 23,2% de brancos), enquanto que apenas 4,2% ganhava mais de cinco salários mínimos.

Obviamente, toda esta situação repercute no acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização em todos os níveis. Em comparação com os brancos, os negros apresentam elevada concentração (46%) na categoria "Sem Instrução e Menos de Um Ano de Estudo"; uma proporção significativamente menor de não-brancos consegue completar entre cinco e oito anos de estudo, e uma porcentagem insignificante, nove ou mais anos, sendo que nesta categoria os universitários constituem uma parte menor do que aqueles que apenas cursaram o 2º ciclo. Segundo Hasenbalg (1983), esta informação é significativa porque mostra que a população preta e mulata ficou excluída das oportunidades de expansão, ocorridas no ensino universitário nos últimos anos.

Trabalho realizado por uma equipe de pesquisadores do Departamento de Indicadores Sociais da Fundação IBGE, com base nos dados de PNAD 76⁴⁶, confirma a posição de subalternidade da população negra no mercado de trabalho. A representação dos pretos e pardos nas ocupações não-manuais (as que apresentam melhores condições de trabalho e remuneração) é bem inferior à participação dos brancos: respectivamente, 4,7%, 9,9% e 23,1%. O contrário ocorre nas ocupações manuais agrícolas, pior remuneradas e menos qualificadas (Oliveira et al. 1985).

Por sua vez, estudos sobre família têm apontado esta situação de precariedade econômica da população negra. Uma pesquisa que focalizou uma amostra de famílias brancas e negras mostra que há maior concentração de famílias pretas e pardas entre as que ganham menos de três salários mínimos⁴⁷. Neste grupo, bran-

44 Estas observações de Fontaine baseiam-se no trabalho de Lélia Gonzalez *A juventude negra brasileira e a questão do desemprego* (mimeo, Annual Meeting, African Heritage Studies Association, Pittsburg, April 26-9, 1979).

45 A região Sudeste é formada pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Regiões predominantemente agrárias e subdesenvolvidas seria o restante do país, na concepção deste autor, embora ele lembre que os pretos e os pardos se concentram principalmente nos estados do Nordeste, Minas e Espírito Santo.

46 Os dados referem-se ao Brasil.

47 Renda familiar.

cos e negros apresentam características semelhantes com relação ao tamanho, número médio de pessoas ocupadas, embora os negros recebam um rendimento médio inferior.

No grupo das famílias que ganham mais de três salários mínimos, as famílias negras têm um tamanho maior, um número maior de pessoas ocupadas, e o seu rendimento familiar é menor que o das famílias brancas. Finalmente, o rendimento médio familiar per capita das famílias pardas e pretas corresponde a 35% e 54% do rendimento familiar per capita das famílias brancas (Oliveira et al., 1985).

Um estudo sobre arranjos familiares de brancos e negros, com base nos dados do Censo de 1980, constatou que as famílias negras são as mais pobres em qualquer arranjo: 73,9% das famílias negras e 47,7% das famílias brancas ganham até três salários mínimos. Embora não haja qualquer referência explícita ao trabalho da criança e do jovem, a autora cita um dado importante que aponta para esta realidade. Assim, a despeito das famílias de "chefe sozinho" e "outro tipo de família" serem as mais pobres (85,1% e 81,7%, respectivamente, recebem até três salários mínimos), quando se consideram apenas as que recebem mais de três salários mínimos, observa-se que estes tipos de famílias estão proporcionalmente mais representados nesta categoria do que as famílias compostas de "chefe, cônjuge e filhos", o que pode estar indicando que um número maior de membros dessas famílias participa da força de trabalho (Pacheco, 1984).

Oliveira et al. (1985), analisando a idade de inserção da população brasileira na força de trabalho, com base na PNAD 76, também nos fornecem dados interessantes sobre o trabalho do jovem negro. Este penetra no mercado de trabalho mais precocemente e, em maior proporção que o branco combina escola e trabalho. Os negros, por sua vez, principalmente do sexo masculino, trabalham mais que os brancos⁴⁸, o que, segundo as autoras, mostra a importância do trabalho do jovem para as famílias negras.

Dados mais recentes, relativos ao recenseamento de 1980, tanto para o Brasil, como especificamente para o Estado de São Paulo, foram apresentados no trabalho de Sueli Carneiro e Thereza Santos (1985), mostrando que a situação do negro, no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, pouco se alterou, e que o Estado de São Paulo segue praticamente o mesmo perfil brasileiro.

Assim, a força de trabalho negra se concentra fundamentalmente em três grupos ocupacionais: ocupações de agropecuária/extrativa vegetal e animal, indústria e transformação/construção civil, e prestação de serviços. Estas ocupações, as piores remuneradas e que exigem menor qualificação, concentram 66,1% da mão-de-obra negra em São Paulo e 70%, no Brasil. Já nas ocupações que exigem mão-de-obra qualificada e maior nível de instrução, como as ocupações administrativas e técnicas/científicas/artísticas⁴⁹, participam 10,1% de negros em São Paulo e 9,5% no Brasil⁵⁰.

Este perfil ocupacional da população negra já, de um certo modo, nos encaminha para o perfil dos rendimentos auferidos por essa população: em 1980, 44,8% dos negros brasileiros e 22,6% dos negros paulistas re-

cebiam até um salário mínimo⁵¹. Na faixa de rendimento acima de cinco salários mínimos estão representados apenas 3,4% dos negros brasileiros e 4,7% dos negros paulistas, para 13,8% e 18% de brancos, e 34,6 e 38,1% de amarelos, respectivamente para o Brasil e para São Paulo.

A socialização

Já nos referimos, anteriormente, à impossibilidade de se falar numa atitude da família negra perante a educação, sem contextualizá-la num determinado momento histórico e social. Deste modo, quando o nosso interesse se volta para a socialização da criança negra no âmbito familiar e para as suas conseqüências para o processo de escolarização, é importante estar atento ao enfoque teórico sob o qual está sendo abordada a questão, bem como ao momento histórico em que a família está sendo considerada. Assim, os autores que estudam a situação do negro no período imediatamente subsequente à Abolição, em geral, assinalam "as deficiências socializadoras da família negra", situação esta que tende a se alterar à medida que se abrem oportunidades de integração e de ascensão da população negra. Nesta linha de análise destacam-se os trabalhos de Roger Bastide e Florestan Fernandes que abordam mais especificamente as modificações ocorridas na organização da família em decorrência destas mudanças, apontando mesmo para uma modificação da visão da família em relação à educação.

Estudos mais recentes, porém, têm questionado tanto o qualificativo de *desorganizada* para esta família (Pacheco, 1983), quanto o fato de que o tipo de organização detectado seja específico à família negra, parecendo, sim, ser compartilhado com o grupo geral de famílias de baixa renda (Pacheco, 1984).

Discutiremos, a seguir, os principais autores que analisam os modos de organização da família negra em diferentes momentos de nossa história, salientando, quando possível, seu impacto no processo de escolarização.

No contexto de transformação da ordem social, que se configurou na passagem da sociedade escravocrata para uma sociedade industrial emergente, Fernandes (1964) mostra que o negro, ex-escravo, não encontrou condições de pronta assimilação ao estilo de vida urbano. "Na sua avaliação da situação social e econômica do negro nas décadas imediatamente posteriores ao fim do escravismo, a discriminação racial e a preferência dos

48 Na faixa de 10-17 anos.

49 Ocupações administrativas abrangem os empregadores, diretores e chefes na administração pública; administradores e gerentes de empresas; chefes e encarregados de serviços administrativos de empresas e funções burocráticas ou de escritório. Ocupações técnicas, científicas, artísticas abrangem as categorias de técnicos de nível superior e profissionais liberais em geral.

50 As porcentagens para brancos e amarelos em São Paulo e no Brasil são as seguintes: 28% e 24,7% para os brancos, e 45% e 42,3% para os amarelos.

51 As porcentagens para os grupos brancos e amarelos no Brasil, e em São Paulo, são as seguintes: 24,6% e 15,3% para os brancos, e 9,5% e 5,2% para os amarelos.

empregadores por trabalhadores brancos imigrantes aparecem junto com uma forte ênfase nas deficiências culturais do ex-escravo — ausência de normas organizadas de comportamento, desorganização social e familiar” (Hasenbalg, 1982b, p. 87).

É dentro deste projeto amplo de compreensão das relações entre as raças e deste período histórico que Florestan Fernandes (1964) ressaltou os efeitos da desorganização e do “estado sociopático” da família negra.

Neste contexto, que Fernandes descreve como de anomia e de pauperismo, o negro enfrenta uma série de problemas que vão dificultar a absorção dos modelos de organização familiar e repercutir, concomitantemente, na socialização da criança e do jovem. Deste modo, o autor se propõe analisar “as inconsistências dessa instituição que interferiam de modo sociopático na ordenação das relações entre os sexos, na socialização dos imaturos e no controle das gerações adultas” (Fernandes, 1964, p. 177). Nesse sentido, ele se refere à exploração do trabalho da mulher, às condições precárias de moradia, responsável pela expulsão dos moradores para a rua⁵², à promiscuidade sexual — responsável, segundo alguns, pelo grande número de mães solteiras e filhos naturais — ao desemprego ou ao subemprego, com todas as implicações decorrentes, inclusive, do ingresso prematuro do jovem no mercado de trabalho, ao alcoolismo, à vagabundagem, ao abandono da criança, à mendicância.

De acordo com o referido autor, esta situação não era vivida de modo homogêneo pela população negra. Havia gradações em função de experiências anteriores, seja através do contato com a sociedade branca⁵³, do exemplo do imigrante e, mesmo, de sua experiência prévia de vida familiar, principalmente no mundo agrário.

Mesmo a família identificada como “integrada” (que podia contar com um certo aparato material, suporte da vida familiar organizada e que, em comparação com a “família desintegrada”, era mais eficiente no que diz respeito à ordenação das relações entre os sexos, à socialização dos imaturos e ao controle das gerações adultas) revelava, segundo Fernandes, o seu lado “sociopático” no padrão de integração à ordem social⁵⁴.

No que se refere à educação e orientação dos filhos, aspecto que nos interessa mais de perto, o autor fornece exemplos de pais cultos que tinham ambições em relação aos filhos, mas não os incentivavam devido às barreiras que se opunham à ascensão social do negro. Quando muito deixavam os filhos freqüentarem o grupo escolar; “negros de elite” que tinham uma visão tradicionalista a respeito do estudo (o importante seria “estudar para doutor”) e que, não podendo concretizá-la, não se interessavam em incentivar os filhos a seguirem outro tipo de estudo; “pais rústicos” que podiam bloquear os estudos dos filhos por pensarem que os filhos poderiam vir a se envergonhar deles mais tarde.

Por outro lado, segundo o autor, o tipo de trabalho desenvolvido pelo homem e pela mulher negra não favorecia o desenvolvimento da percepção da importância da instrução. Enfim, a criança negra desse período tinha estreitas possibilidades de aproveitar as oportunidades educacionais do ambiente. Embora essas oportunidades fossem potencialmente acessíveis, a forma de

organização da família negra, tanto “integrada” como “desintegrada”, não incluía esta função no relacionamento de adultos e crianças. Deste modo, a família negra desse período manteve-se neutra diante das influências construtivas que poderiam melhorar a posição das novas gerações na ordem social competitiva, através de sua integração mais intensa no meio de vida urbano.

Entretanto, a abertura de oportunidades no mercado de trabalho, advindas da expansão da industrialização e urbanização ocorridas a partir da década de trinta, iria contribuir para modificar essa situação. Neste contexto, o autor assinala que ocorre uma valorização dos padrões de comportamento e valores sociais, um desejo de tirar proveito das oportunidades acessíveis, entre elas a educação. Essa ênfase na educação e na escolarização transparece nos depoimentos dos indivíduos negros, transcritos pelo autor, mostrando a sua importância para a ascensão social e mesmo criticando outros negros que se acomodavam e não lutavam para modificar a sua situação de inferioridade.

Por outro lado, a consolidação da família negra e, conseqüentemente, de certos mecanismos de solidariedade doméstica, por sua vez, contribuem, segundo o autor, para que a educação passe a ser encarada de um outro ângulo. Fernandes também se refere à mobilização da família, a fim de garantir a escolarização de pelo menos um dos filhos, quando não era possível enviar todos à escola.

Roger Bastide (1955c, 1969) é um outro autor que analisou as relações entre a família negra e a escolarização dos filhos.

Focalizando a educação de crianças em sociedades das Américas do Sul e Central logo após a Abolição, Bastide (1969) destaca a dicotomia entre a família negra matrifocal e a família patriarcal branca que fornece o padrão ideal à sociedade. Neste contexto, a ligação entre mãe e filho, tão importante nas sociedades tradicionais africanas, não tem o mesmo significado e ocorre,

52 “Os cortiços mais célebres foram construídos com fitos exclusivamente comerciais: em condições anti-higiênicas, mal ventilados, mal iluminados e com pequeno espaço útil. É fácil imaginar o que acontecia; a habitação expulsava os moradores para a rua” (Fernandes, 1964, p. 129).

53 Neste aspecto Fernandes diferencia o preto e o mulato, uma vez que “muitas famílias recrutavam os escravos que ficavam na sua intimidade entre os mais claros e ‘inteligentes’” (Fernandes, 1964, p. 178).

54 “A importância da ‘família negra’ integrada está, portanto, em demonstrar que o negro e o mulato podiam desenvolver padrões de vida conjugal altamente respeitáveis e conspícuos. Numa época em que poucos tinham varado a barreira seletiva, imposta pelo ‘brancos’ à ascensão dos ‘negros’, ela evidenciava que estes seriam tão capazes de ‘organizar conspícuamente’ sua vida quanto os brancos. Tudo dependia de oportunidades econômicas e sociais. (...) Não obstante, essas diferenças eram apenas de grau. Ou seja, em média, a ‘família integrada’ protegia mais a ‘normalidade’ da vida familiar que a ‘família desintegrada’. Contudo, ela estava longe de produzir os efeitos integrativos, socializadores e de controle que deveria satisfazer na sociedade inclusiva, o que se verificaria facilmente, comparando-a quer com a família dos imigrantes, quer com a ‘família tradicional’ dos brasileiros das camadas dominantes.” (Fernandes, 1964, p. 192).

sobretudo, devido às circunstâncias econômicas que obrigam o homem a viver longe do lar ou a abandoná-lo.

A contradição entre a realidade e as normas ideais exercem, segundo o autor, um efeito deletério na personalidade infantil. No contexto de uma sociedade regida por normas e valores patriarcais, em que a figura do pai desempenha um papel importante na entrada do filho no circuito das trocas, uma criança sem pai entrará na sociedade como um reivindicador agressivo. Ocorre uma introjeção de um ideal de pai, mas não de um pai real. A criança introjeta apenas a mãe, uma mãe ambivalente que, ao mesmo tempo, desempenha o papel de pai ou que muitas vezes abdica da sua responsabilidade de educar o filho. Nesta situação, que ele define como de anomia, as crianças são obrigadas a responder a circunstâncias para as quais não foram preparadas.

Neste mesmo artigo, tratando do processo de socialização nas sociedades colonizadas, o autor levanta algumas questões bastante sugestivas, como a coexistência de um duplo sistema de socialização, o ocidental e o tradicional, que muitas vezes se contrapõem, bem como a defasagem entre as gerações: os pais, que sabiam outra educação seus filhos, sentem-se agora incapazes de auxiliá-los na aprendizagem de novos hábitos. Enfim, entre a antiga socialização, pela qual o grupo inteiro era responsável, e a nova socialização, que ainda não se tornou significativa, estabelece-se um vazio, uma ausência de educação formal e sistematizada.

Embora essa análise não diga respeito à realidade brasileira, ela apresenta alguns pontos em comum com a situação apontada por Fernandes, ao se referir à ausência de certos valores no horizonte cultural da família negra pós-Abolição, que acabaram impedindo-a de aproveitar as influências positivas do meio ambiente, tornando-se assim, um complicador no processo de integração das novas gerações à sociedade de classes.

Durante a década de oitenta, uma equipe de pesquisadores do Departamento de Indicadores Sociais da Fundação IBGE (Rio de Janeiro) vem trabalhando sobre o tema família negra. São os estudos de Pacheco (1983, 1984) e de Oliveira et al. (1983, 1985).

Estes autores têm colocado objeções ao enfoque que tende a enfatizar a desorganização da família negra. Neste sentido, Pacheco (1984) reporta-se a vários trabalhos que, embora não referentes à realidade brasileira, relativizam a noção de família incompleta e instável como modelo de família negra, identificando-a com o modelo mais geral de família de baixa renda.

Os dados do Censo de 1980, analisados por Pacheco, sobre arranjos familiares de brancos e negros, contribuem também para relativizar a existência de um modelo de família negra em comparação com as famílias brancas ou de baixa renda. Assim, esta autora constatou que, embora as famílias de chefe sozinho estejam um pouco mais presentes entre os negros, percentualmente, este tipo de família não é tão representativo para o total das famílias negras⁵⁵. A família nuclear (chefe, cônjuge e filho) constitui 76% das famílias brancas e 70,3% das famílias negras; as famílias de chefe sozinho alcançam 11% e 14,5%, respectivamente, indicando, pois, que este tipo de arranjo familiar não é o tipo característico da família negra.

Em trabalho anterior que focaliza mulheres ne-

gras chefes de família, Pacheco (1983) chamava a atenção para o fato de que este tipo de família reproduz os projetos de organização familiar da sociedade. O papel de pai, de marido, o casamento, e a ascensão social através da educação são valorizados. E se a mulher negra aparece neste contexto como articuladora das estratégias adotadas, não significa necessariamente desorganização, mas sim que a família adota a organização que está ao seu alcance, a "família possível".

Através dos depoimentos dessas mulheres percebe-se como o ideal de educação, visto como elemento-chave no processo de mobilidade, é transmitido às novas gerações que teriam, então, a função de realizar a ascensão que a família almejava, mas não conseguiu realizar.

As conclusões de Fernandes sobre a instabilidade da família negra e o papel da mulher como sustentáculo da unidade doméstica também foram relativizados por Oliveira et al. (1983). Inspirando-se em estudos que apontam a relevância econômica da chefia feminina e a importância da mulher para a reprodução da unidade familiar, as autoras analisam dados do Censo de 1980, tentando captar as diferenças entre mulheres brancas e negras quanto à posição na família.

Os dados apontam para uma importância relativamente maior da chefia feminina na família negra do que na família branca, embora o número de homens negros chefes de família seja quase cinco vezes o número de mulheres negras nessa posição, relação essa que cresce para oito vezes quando se consideram apenas os homens e mulheres economicamente ativos.

Por outro lado, comparando a contribuição de mulheres brancas e negras que têm a posição de chefia para o orçamento familiar, as autoras observaram que uma proporção mais elevada de mulheres-chefes-brancas contribui com parcelas mais elevadas do rendimento familiar. Quando consideraram a participação no orçamento doméstico também das mulheres negras que são cônjuges, além das chefes de família, observaram que apenas 33,9% delas contribui com mais de 50%.

No nosso entender, entretanto, as observações dessas autoras, embora muito importantes e necessárias para relativizar esta visão que toma a família branca como parâmetro e que enfatiza a desorganização da família negra, não invalidam a riqueza de dados presentes, principalmente, no trabalho de Fernandes e que poderiam, inclusive, ser reinterpretados sob esta ótica.

De qualquer maneira, consideramos essas críticas pertinentes, uma vez que elas tendem a desmitificar esta dicotomia presente, inclusive, em estudos bastante recentes a respeito do negro (Barbosa, 1983). Por outro lado, julgamos que um enfoque de caráter antropológico, que se preocupasse com as características culturais subjacentes à organização familiar negra, poderia talvez desvendar alguns pontos importantes a serem considerados no estudo da família negra. A este respeito, o trabalho de Bastide, citado anteriormente, parece-nos bas-

55 Esta análise tomou como base o total de famílias que têm pelo menos um filho menor de 18 anos: 54,2% dessas famílias são brancas e 45,8%, são negras.

tante sugestivo, embora a sua análise tenda a incidir sobretudo na distância que separa a realidade da família negra do padrão ideal de família patriarcal.

Finalmente, uma abordagem da socialização da criança negra não pode deixar de lado uma questão que, embora não específica à população negra, a afeta particularmente e, como sugerem alguns estudos, pode vir a influir no processo de escolarização da criança. Referimo-nos ao preparo que a família proporciona à criança para enfrentar situações de discriminação e preconceito no convívio com outras instituições, particularmente, a escola.

Foram poucos os estudos que tentaram aprofundar este tema. Dentre eles, destaca-se o de Barbosa (1983) sobre socialização e relações sociais entre famílias da elite negra campineira. No decorrer da sua pesquisa, a autora teve a oportunidade de discutir vários assuntos com membros da comunidade negra de Campinas, e a questão do despreparo da população negra para enfrentar manifestações de discriminação nas relações profissionais, educacionais e cotidianas foi um dos pontos debatidos. No contato com as famílias, ela pôde perceber que, em relação à questão racial, nenhuma providência é tomada no sentido de preparar as crianças, até que apareça um problema específico. Este costume parece, segundo a autora, ser constante, uma vez que os adultos não se lembravam de terem recebido uma formação específica a respeito e, ao mesmo tempo, também não forneciam qualquer preparo especial a seus filhos neste sentido. "Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento de problemas raciais. A duração da proteção vai depender do aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e com outros negros" (1983, p. 61).

Quando este problema ocorre no contexto escolar, pode aparecer na criança uma resistência em voltar à escola. O exemplo, citado pela pesquisadora, a respeito de uma menina que começou a ser discriminada na escola, mostra de uma maneira pungente, essa resistência.

Já as gerações jovens, segundo Barbosa, questionam essa forma de socialização e demonstraram desejo de preparar os filhos para enfrentarem essas situações. Mesmo a geração adulta que deixou de fornecer este tipo de formação, já começa a questionar esta forma de socialização e a compartilhar da opinião de que uma preparação é indispensável, a fim de "fornecer referências que suavizem os problemas ocorridos nas relações raciais, ainda que não possam resolvê-los" (1983, p. 65).

De qualquer modo, os pais negros se sentem perplexos e inseguros diante da orientação a ser adotada face ao preconceito e à discriminação e, em geral, fornecem aos filhos elementos ambíguos no processo de socialização. As dúvidas se acentuam no momento em que os filhos passam a questionar a educação recebida, quando, então, surge mais agudamente a consciência da necessidade de um preparo especial.

Somente através desses depoimentos não se pode aquilatar, exatamente, a influência dessa preparação prévia da criança para enfrentar esse tipo de situação. Os en-

trevidados apontam-na como positiva e necessária, embora não entrem em detalhes sobre a maneira através da qual essa preparação tornaria a situação mais aceitável, ou amenizaria as conseqüências negativas para a criança, pelo menos do ponto de vista do seu aproveitamento escolar⁵⁶.

O que até agora estes dados mostram é a necessidade de se investigar melhor o processo de interação entre família, criança negra e escola, e em que medida a preparação da criança para enfrentar um ambiente discriminatório poderia interferir no processo.

Um outro ponto muito importante colocado por Barbosa, é a reação da família perante situações de discriminação ocorridas na escola, enfim, o momento crítico na aquisição da identidade racial da criança⁵⁷. Esta reação não é homogênea: a família tanto pode adotar uma atitude de acomodação derrotista perante a educação formal, que se configura em observações como "qualquer esforço será em vão", "serviço de negro não precisa de estudo"; pode assumir atitudes extremas, chegando a colocar obstáculos à escolarização dos filhos; pode, também, ajudar a criança a enfrentar estes obstáculos, justamente através do estudo. Neste caso, os pais chegam a estimular os filhos a se esforçarem mais do que os brancos: "se você quiser ser alguma coisa vai ter que estudar e se preparar muito mais que o branco" (1983, p. 65).

Embora esta diferença de orientação adotada no processo de socialização da criança se deva muito mais a experiências anteriores, a autora observou que a tendência mais acomodadora e derrotista é mais característica das famílias de nível educacional mais baixo. Nas famílias de nível educacional mais elevado, estas tendências aparecem mais esporadicamente e, em geral, ocorrem em situações mais graves de discriminação.

As imagens sobre o negro vigentes na sociedade

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética.

Os autores referem-se à ideologia do branco que vê o negro como ignorante, primitivo (Bastide, 1955a);

56 O trabalho de Lima (1983) sobre o negro na televisão traz um depoimento de um profissional da área que considera que esta preparação consistiria em ensinar à geração jovem uma atitude conciliadora, não reivindicativa. Este depoimento incorpora uma das estratégias possíveis, a nível individual, de mobilidade social, e que nos faz lembrar as exortações contidas na imprensa negra das décadas de vinte e trinta.

57 A autora lembra que nem sempre este momento ocorre no contexto escolar e nem sempre na fase infantil da vida das pessoas.

chamam a atenção para o fato de que, tradicionalmente, o negro esteve vinculado às imagens negativas de indisciplina, preguiça, antítese de uma ideologia que exalta o trabalho, a seriedade (Pereira, 1982); mostram como está difundida sua imagem de mau cidadão (Moura, 1977); de indolência, submissão, propensão para determinadas tarefas (Campos, 1981). Oliveira, reportando-se a J. Stein, informa-nos que, desde o século XV e XVI, debatia-se na Europa a teoria de que os negros eram descendentes de Caim, amaldiçoados por Noé e condenados à escravidão perpétua (Oliveira, 1969).

Por outro lado, através dos depoimentos e observações reproduzidos nos vários trabalhos que analisam a situação do negro na sociedade brasileira, pode-se perceber o quanto estas imagens estão arraigadas na mentalidade das pessoas. Florestan Fernandes⁵⁸ cita exemplos de negros que não foram aceitos em determinados serviços pelo fato dos empregadores julgarem que as pessoas teriam dificuldade em manter contato com os mesmos ou em aceitá-los em determinados cargos; de pessoas que acreditam que o negro já traz o servilismo no sangue; que o negro só serve para o samba e para roubar; que é desordeiro, desonesto, dependente, ignorante, malandro, pingueiro, sexualmente desregrado, desleal; de brancos que se recusam a manter relações com pretos por considerarem que isso não "ficaria bem", uma vez que "preto nasceu para servir o branco". Fernandes, refere-se também às racionalizações forçadas pelos brancos para evitar contato, inclusive, com pretos do mesmo nível social: "as pessoas de cor, que conseguem subir econômica e socialmente ficam um tanto pernósticas e snobs"; a certas expectativas, por parte dos brancos, a respeito das ocupações "próprias" ou "impróprias" para os negros. Neste sentido, Fernandes cita exemplos de situações constrangedoras vividas por pessoas negras: médicos que são tomados por enfermeiros; donas de casa que são identificadas como domésticas; dentistas que são confundidos com atendentes; professores ou diretores, confundidos com serventes. O autor cita, ainda, exemplos de brancos que acreditam seriamente na inferioridade do negro e que vêem como exceções aqueles que conseguem se sobressair em alguma atividade ou que mantêm um comportamento correto, irrepreensível, ou então que reputam esse êxito à influência do branco, ou apelam para um tipo de explicação ambígua que converge para a imagem do "negro de alma branca"; de pessoas que explicam esta inferioridade em função de herança cultural africana, considerada bárbara, ou mesmo da raça negra, considerada inferior.

Bastide e Van den Bergue se referem⁵⁹ a representações e avaliações construídas pelo branco a respeito do preto e do mulato: anti-higiênicos, feios, supersticiosos, imprevidentes financeiramente, imorais, agressivos, indolentes, inconstantes no trabalho, pervertidos sexualmente e exibicionistas⁶⁰.

Hasenbalg refere-se às duas dimensões da identidade privada do negro. Num nível mais consciente, ela traz o que se fala dos negros, os ditados populares carregados de imagens negativas; num nível mais inconsciente, corresponde a estereótipos vigentes, que retratam o negro como trabalhador braçal. De qualquer modo, esta tipificação nega aqueles que não se enquadram na mesma (Hasenbalg, 1982a).

Por outro lado, os estudos têm mostrado que estas imagens são reencontradas nos meios de comunicação, nos materiais impressos, contribuindo, assim, para reforçar estereótipos e imagens negativas a respeito da população negra. Os estudos a respeito têm focalizado a literatura, o folclore, o livro didático, a literatura infantil e de cordel, o cinema e mesmo a publicidade.

No contexto deste trabalho mencionaremos alguns resultados dos estudos sobre a literatura, o folclore, a publicidade e o cinema⁶¹.

Vários autores têm se utilizado da literatura para detectar os estereótipos, as imagens, ou as representações vigentes na sociedade brasileira a respeito do negro. Bastide, num estudo sobre os estereótipos de negros através da literatura, mostra a validade deste tipo de abordagem e aponta para a necessidade de se considerar o contexto no que diz respeito às formas literárias e suas diversas variantes⁶² em que os estereótipos aparecem.

Assim, segundo Bastide (1953), ora aplicados à casta de escravos, como na literatura colonial, ora se traduzindo em tipos sociais, como no romantismo, ora espelhando os estereótipos e os preconceitos existentes nas pessoas, como no naturalismo, os estereótipos contra o preto e o mulato sempre estiveram presentes na literatura brasileira, entre autores brancos e negros.

58 A análise de Florestan Fernandes é muito mais complexa que o resumo apresentado. Neste sentido, o autor procurou sempre situar estas imagens no momento histórico que caracterizou a passagem da ordem social escravocrata para a ordem capitalista. Dentro do seu esquema interpretativo, as relações raciais tradicionalistas e assimétricas, que continuaram a vigorar na ordem que se instalou após a Abolição, pressupunham a manifestação regular de certos processos de identificação diferenciadora associados à cor e à condição social das "raças" em contato. Assim, para fundamentar e dar legitimidade moral a esta participação desigual, escolheram-se certos atributos, qualidades peculiares do negro como "marcas ou símbolos do que 'eram' ou do que se 'podia esperar' das 'pessoas de cor'". Surgiram, difundiram-se e consolidaram-se clichês terríveis, que atualizavam antigas representações e avaliações raciais, mas que possuíam o pendão de exagerar, com frequência, o que havia de negativo, de funesto ou de odioso naquelas representações e avaliações" (1964, p. 277-8).

59 As observações dos autores se baseiam nas respostas de um questionário, aplicado pela professora Lucilla Hermann, a uma amostra de 580 estudantes brancos de cinco Escolas Normais da cidade de São Paulo, objetivando determinar os padrões de relações raciais na classe média branca de São Paulo (Bastide & Van Den Bergue, 1959).

60 Na realidade, o questionário apresentava uma lista de estereótipos e, para cada um deles, a pessoa deveria responder se considerava os pretos e os mulatos inferiores, iguais ou superiores aos brancos.

61 No contexto do *Diagnóstico* citado no início deste artigo a literatura infantil e, principalmente, a literatura didática, por serem materiais mais utilizados na escola, foram discutidos pormenorizadamente num capítulo especial "Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis" que será reproduzido, como já foi dito, nos próximos números do *Cadernos de Pesquisa*.

62 Neste sentido, Bastide distingue a poesia lírica, a satírica, os romances de costume, os romances psicológicos, a literatura de protesto e mesmo os estereótipos do autor e do personagem.

Pereira de Queiroz (1976) aponta a riqueza das obras literárias como fonte para o conhecimento da sociedade e do nosso passado. Lamenta, entretanto, a sua pouca utilização, lembrando a necessidade de se chamar a atenção para estes documentos "cuja vivacidade, colorido e sabor permitem uma penetração muito mais a fundo na vida 'd'antanho'." No seu estudo sobre a hierarquia no interior da estrutura escravocrata, utilizando-se de dois romances da literatura brasileira do século XIX, mostra como as imagens negativas e depreciativas a respeito do negro estavam profundamente arraigadas na mente dos brasileiros. Mesmo num romance concebido como um protesto contra a escravidão, estão presentes opiniões depreciativas contra os escravos, opiniões que, provavelmente, fogem à própria consciência do autor. O escravo é feio, não tem caráter, é um ser desprezível, o seu contato é degradante, os seus traços negróides, a sua cor e a sua origem africana são desvalorizadas, inclusive pelos próprios escravos, o que mostra em que extensão estes haviam interiorizado estas valorizações.

Teófilo de Queiroz Júnior (1975) que realizou trabalho nessa linha, denuncia o comprometimento da literatura brasileira com o preconceito de cor, bem como seus contornos. Este autor realizou um estudo que focalizou o estereótipo da mulata em obras de sete escritores brasileiros, representantes de várias correntes literárias. Através de uma análise penetrante, que desvenda a presença e as nuances do preconceito de cor, especificamente do preconceito contra a mulata, o autor mostra como a literatura tem se prestado a preservar atitudes e valores que em nada contribuem para a efetivação da democracia racial no Brasil.

Um outro trabalho a respeito do tema foi efetuado por David Brookshaw (1983), que estudou a literatura brasileira produzida tanto por escritores brancos como negros, desde o abolicionismo até a época contemporânea. Neste trabalho, o autor analisa uma série de obras e de autores no contexto dos acontecimentos sociais e políticos mais marcantes de cada momento histórico, desvendando os estereótipos através dos quais o preto e o mulato vêm sendo retratados na literatura brasileira, inclusive por aqueles escritores comprometidos com a causa do negro ou com a preservação da cultura africana no Brasil. O resultado mostra, também, a internalização desses estereótipos pelos próprios escritores negros, seja ignorando a questão racial, seja assumindo a sua condição de "sub-raça", ou valorizando o branco como ideal estético. Mesmo nas obras de escritores negros que assumiram explicitamente a defesa de sua raça, vez por outra aparecem determinados complexos ligados a sua origem racial.

As colocações de Brookshaw⁶³ têm provocado polêmica entre alguns intelectuais que vêem com algumas reservas seus pontos de vista, ou mesmo se posicionam de modo francamente contrário.

Schüler, em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* (06.09.1983), embora não conteste a denúncia de Brookshaw em relação ao genocídio praticado contra negros na literatura brasileira, chama atenção para a lógica do autor, que ele denomina "do ser ou não ser", e que, na sua opinião, acaba levando-o a não perceber os personagens negros que não são representa-

dos de maneira depreciativa ou até a ignorar obras em que o negro aparece como símbolo do bem, e não do mal. Embora reconhecendo o valor do trabalho de Brookshaw, o crítico se coloca numa posição entre o sim e o não em resposta à indagação sobre se a literatura brasileira é racista, enfim, uma posição que suspeita de verdades absolutas.

Graniro de Matos, por sua vez, em artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* (08.01.1984), critica severamente as posições do autor, principalmente no que diz respeito a Jorge Amado e à literatura modernista, insinuando que sua afirmação — de que os escritores brasileiros discriminam o negro — revela um desconhecimento da literatura anticolonialista, abolicionista, social e, principalmente modernista, que, inclusive, antecipou o movimento de negritude. Ele contesta as teses de Brookshaw, de que o negro deve separar-se para conquistar a igualdade, o que na sua opinião representaria um retrocesso e uma ilusão, uma vez que a "mistura" faz parte da nossa história.

Abdias do Nascimento (1978) é outro autor que chama a atenção para o que denomina "a estética da branquidão nos artistas negros aculturados", referindo-se ao processo de alienação dos autores negros, obrigados a abdicar de sua própria identidade pela pressão social, transformando-se cultural e fisicamente em brancos.

Finalmente, não poderíamos deixar de citar o trabalho⁶⁴ de Gregory Rabassa, por sua posição menos radical em relação ao que ele denomina de "o complexo problema das relações raciais nos romances em que o negro aparece como personagem". Segundo sua análise, as relações raciais são vistas sob diferentes formas no romance brasileiro, em função dos sentimentos pessoais de cada autor que podem, inclusive, sofrer a influência de "idéias errôneas de superioridade racial", embora alguns escritores não se refiram à ascendência racial dos seus personagens, o que no seu entender denota a integração que já ocorreu no Brasil.

Rabassa aponta, ainda, a diversidade de tipos de negros que aparecem no romance brasileiro, diversidade essa que reflete as inúmeras imagens que a sociedade tem do negro: "às vezes eles são representados como tipos superiores; como personalidades marcantes, mesmo que desempenhem papel secundário; como homens de espírito, ou como pessoas normais, não se destacando por boas ou más qualidades. Principalmente em romances em que não aparece de modo evidente uma consciência racial, negros abjetos são relativamente raros.

63 Obviamente a análise de Brookshaw é muito mais rica, complexa e cheia de nuances, abrangendo inclusive um estudo bastante exaustivo da geração de escritores paulistas negros das décadas de cinquenta e sessenta, que retomam a raça como tema literário. A discussão de Brookshaw sobre esta produção literária enfatiza, principalmente, a questão da conscientização do negro e da negritude, temas que retomaremos mais adiante.

64 O estudo de Rabassa focaliza romances escritos desde 1888 até a época contemporânea, sendo que a primeira edição do livro, que relata o seu trabalho, data de 1954.

Entretanto, ele também assinala a presença de preconceito ou de discriminação nesses romances, ressaltando, porém, que muitas vezes o problema da raça está subordinado ao problema da classe. Embora raras, as descrições pejorativas, os sentimentos de superioridade em relação aos negros estão presentes, parecendo refletir, entretanto, as idéias do próprio personagem mais do que dos autores que inclusive, às vezes, se posicionam contra personagens capazes de tais atos.

Estas considerações a respeito da representação do negro na literatura não tiveram a intenção de esgotar o assunto que, por sua complexidade, extensão, importância e controvérsia mereceria um estudo à parte. O nosso objetivo foi o de alertar para o fato de que um estudo sobre a educação do negro não poderia deixar de levar em conta este tema, na medida em que esta literatura vem contribuindo para formar as gerações de brancos e negros, informalmente, ou no próprio contexto da escola.

As representações sobre o negro forjadas pela tradição oral foram, principalmente, estudadas por Florestan Fernandes (1972b) que se apoiou tanto em material recolhido por ele mesmo, quanto por outros autores que estudaram o negro no folclore brasileiro. Segundo este autor, a tradição oral denota profundo preconceito racial: o negro serve apenas para trabalhos servis e pesados, os traços que o caracterizam como superior — resistência física, longevidade, capacidade para trabalhar — são, na verdade, aqueles que simbolizam inferioridade, incapacidade para o trabalho intelectual.

Segundo Fernandes, o folclore pode, então, se constituir numa fonte de estereótipos, na medida em que este fornece aos indivíduos juízos de valor que passam a funcionar antes das pessoas entrarem em contato, determinando, assim, o aspecto que as interações podem vir a assumir.

Também os anúncios publicitários transmitem uma idéia negativa e estereotipada da população negra. Até há pouco tempo, os negros estavam ausentes dos anúncios ou só apareciam associados a produtos braçais, de limpeza ou para fins eróticos (Bergman, 1978); predominando nas mensagens publicitárias, os modelos brancos (Ianni, 1980). Anúncios de televisão e de revistas foram analisados por Hasenbalg (1982a) que, por sua vez, constatou a invisibilidade do negro, o cuidado em não associá-lo a produtos, e a tendência em representá-lo como trabalhador braçal. Segundo este autor, como a publicidade tem interesse em incentivar o consumo e não em mudar os estereótipos, ela tende a perpetuá-los e a perpetuar uma estética branca.

Além disso, os meios de comunicação de massa, através de sua programação, contribuem para reforçar imagens negativas do negro. Borges Pereira refere-se à descaracterização do negro nos programas radiofônicos e sua utilização piegas como mãe preta, preto velho, ou à base de estereótipos alusivos a sua aparência (Pereira, 1967). A representação grotesca do negro, inclusive pelos próprios artistas negros, foi apontada também por Oracy Nogueira (*A Gazeta*, 25.08.1966).

O cinema e a televisão, também, têm merecido estudos neste sentido. Setores da comunidade negra vêm denunciando a maneira estereotipada como os negros são representados nesses veículos de comunicação, ou seja, na pele de personagens exóticos, socialmente desqualifi-

cados, marginais, ridículos, malandros⁶⁵.

Estes estudiosos lembram que o negro, enquanto elemento cultural distinto, tem sido ignorado e negado na nossa sociedade, a não ser em manifestações determinadas como o samba e o carnaval. Para o Grupo Negro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tais imagens são veiculadas com a finalidade de incutir comportamentos submissos e acríticos. Os estereótipos são, na verdade, atestado de uma cosmovisão branca racista, que não concebe o outro como uma forma de ser.

Este tema tem mobilizado a comunidade negra no sentido de sensibilizar as autoridades e os setores ligados aos meios de comunicação para os malefícios causados à sociedade brasileira como um todo, e aos negros em particular, com a veiculação estereotipada da imagem do negro, ou mesmo a sua ausência nos meios de comunicação.

Tanto em eventos promovidos ou de que participam elementos da comunidade negra, este tema tem sido objeto de debate. Denúncias, reivindicações e sugestões visando a eliminação dos estereótipos sobre os afro-brasileiros ocorreram na I Conferência Brasileira de Educação, em 1980; no XI Congresso Brasileiro de Comunicação Social da União Cristã Brasileira de Comunicação Social em 29.10.1982; no I Seminário sobre Discriminação Racial no Mercado de Trabalho em 1984; no I Seminário de Integração em 1985.

As imagens negativas e estereotipadas de personagens/pessoas negras nas manifestações da cultura brasileira nos remetem à discussão da sua introjeção por parte da população negra, tema recorrente na bibliografia consultada.

A ideologia racial do negro, criada e reforçada pela discriminação racial, pode exprimir uma postura de submissão: "nela o negro se imagina, em especial, a partir dos termos em que é concebido pelo branco", isto é, de acordo com avaliações estereotipadas que o consideram inferior ao branco, do ponto de vista moral e intelectual (Ianni, 1966, 1980). Orlanda Campos, uma autora negra, observa que a educação ministrada ao negro o predispõe a aceitar e assimilar a idéia de que os valores se expressam pela cor da pele, que o negro é indolente, submisso, destinado a determinadas ocupações (Campos, 1981).

Virgínia Bicudo, estudando uma amostra de 30 sujeitos pretos e mulatos em São Paulo, com o objetivo de conhecer suas atitudes a respeito das questões raciais, observou sentimentos de antipatia e de antagonismo dos pretos de classes inferiores em relação aos pretos em geral; um intenso processo de identificação com os ideais do branco por parte dos pretos de classes intermediárias, o que os leva a visualizar os pretos e, portanto, a si próprios, do ponto de vista do branco. Por sua

65 A Lei Afonso Arinos e a cultura de massa. A imagem do negro no cinema e TV. Grupo Negro da PUC. *Boletim III*. Painel apresentado pelo Grupo Negro da PUC no XI Congresso Brasileiro de Comunicação Social da União Cristã Brasileira de Comunicação Social, realizado em 29.10.1982. Vide também "A criança (negra) e a educação", Luiz et al., 1979.

vez, os mulatos da classe inferior se mostraram muito sensíveis à questão da cor e agem sempre pensando na cor da epiderme; mulatos de classes intermediárias revelam sentimentos de vergonha da sua origem (Bicudo, 1947).

Bastide mostra como a ideologia que o branco criou para se justificar, e que considera o negro como ignorante e primitivo, foi introjetada pelo negro, passando a desempenhar a função de controle social. Essa vinculação se reflete no fato de que, segundo o autor, os líderes negros repisam os mesmos temas que os brancos: "o negro é responsável pela sua situação, que esta é fruto dos seus vícios e da sua ignorância" (1955a, p. 171).

Florestan Fernandes nos apresenta depoimentos a respeito da introjeção, por parte dos negros, dessas imagens negativas. Segundo este autor, essa assimilação é tão intensa, que o negro que consegue ascender socialmente considera estranha sua presença em certas situações sociais, passa a não querer ser confundido nem tratado como preto, apegando-se às explicações e às percepções dos brancos. Florestan mostra, também, o reverso da situação, ao lembrar que a desigualdade racial que opera como uma verdadeira muralha contra a qual se abatem e se anulam as esperanças mais fortes da população negra, alimenta e fundamenta um espírito derrotista, que conduz o negro à convicção de que os seus esforços serão inúteis, de que não adianta lutar, "negro nasceu para sofrer", "é melhor levar a vida na folga", "é melhor aproveitar a vida enquanto se pode".

No campo profissional, Fernandes ressalta como a estereotipia negativa criou uma barreira, dificultando a redefinição da imagem do negro que facilitasse a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assim possibilitasse, pelo menos, a sua proletarização. Essas avaliações negativas influíram nos empregadores, no ambiente profissional, criando um clima que contribuiu para desajustar o negro e eliminá-lo da esfera competitiva. Assim, uma série de avaliações restritivas dá origem a uma política de *ânimo frio* diante do trabalhador negro. "Ele não é discriminado sistematicamente; mas, também não é peneirado com isenção" (1964, p. 435).

Fernandes vai mais longe em sua análise, apontando duas manifestações psicossociais distintas que caracterizam a reação do negro a esta situação. Num determinado nível, ocorre a assimilação passiva da imagem do negro construída pelo branco e um ajustamento de teor sociopático. Num outro nível, mais elaborado, ocorre o que no meio negro é denominado de "complexo". Assim, na ânsia de furtar-se ao clima penoso das expectativas que o branco desenvolve em relação a ele, o negro antecipa atitudes, comportamentos e avaliações que destróem as suas possibilidades de integração à ordem social competitiva.

Pesquisa realizada por Azevedo (1953) sobre as aspirações profissionais de estudantes brancos e negros de uma escola estadual de Salvador, de um certo modo, confirma as observações de Florestan Fernandes. Maior proporção de crianças pretas e mulatas do que brancas manifestaram as aspirações mais modestas.

Hasenbalg (1979) também se refere às conseqüências da internalização de uma auto-imagem desfavorável por parte do negro. Esta internalização resulta no bloqueio das suas aspirações. As pessoas negras tendem a

diminuir as suas aspirações, a fim de evitar humilhações implícitas aos episódios discriminatórios. Evitar a discriminação é a principal técnica socializadora usada pelos pais negros para ajustar as aspirações subjetivas às possibilidades objetivas e, assim, evitar as frustrações.

Maury de Souza (1971), discutindo as implicações da ascensão social do negro, mostra como o negro que ascende socialmente passa pelo que ele chama de "processo de embranquecimento" que o leva a aceitar os estereótipos e as atitudes negativas sobre si mesmo, a rejeitar a sua identidade racial.

Bergman (1978) refere-se à pressão exercida pelo preconceito sobre o negro; à interiorização por parte deste de um sentimento de inferioridade e, principalmente, aos malefícios desse processo, que se configura numa limitação do horizonte interior, num desânimo, que os desqualifica para a luta.

Essa violência sobre a identidade do negro, violência esta que se exerce pela impiedosa tendência em destruir a identidade do sujeito negro, obrigado a formular para si um projeto identificatório com um ideal de ego branco, incompatível com as características físicas do seu corpo, é discutido no trabalho da psicanalista negra Neusa Santos Souza (1983). A autora discorre sobre a experiência, principalmente a experiência emocional, de ser negro numa sociedade branca "de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas", focalizando mais especificamente o negro que, vivendo nessa sociedade, responde aos apelos de ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancas.

Retomando outros autores⁶⁶ que já trataram da necessidade do negro que ascende socialmente de se identificar com valores e modelos de organização do branco, a autora amplia o exame desta questão numa análise penetrante do que ela denomina o mito negro, "uma fala, um discurso — verbal ou visual — (...) que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em natureza", bem como dos contornos e mecanismos de que se reveste esse processo de identificação que toma o branco como referencial.

As histórias de vida de negros, apresentadas pela autora, mostram a pressão do modelo branco que se impõe subrepticamente, introjetando-se no negro e confiando-se em representações de si próprio: "Ele é mais primitivo talvez. Primitivo no sentido de primário, primeiro: a emoção é primária à razão. Talvez o discurso racista tenha razão quando diz que o negro é mais emocional..." (p. 62); "Se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo: se vir um negro correr, é ladrão. Tem que casar com branco para limpar o útero" (P. 62); em representações do seu corpo: "Minha mãe mandava eu botar pregador de roupa no nariz para ficar menos chato... Eu era muito invejosa do físico das pessoas — achava que as pessoas eram muito mais bonitas do que eu" (p. 64); nas estratégias de ascensão que implicam em ser melhor, em aceitar a mistificação, em negar as tradições negras e, mesmo, em não falar no assunto.

66 Principalmente, Florestan Fernandes e Carlos A. Hasenbalg.

Fatores intra-escolares

Se estas representações, que se encontram difusas pela sociedade prejudicam o negro, na medida em que elas contribuem para sedimentar sentimentos de inferioridade e para reforçar sentimentos de superioridade do branco, certamente a situação se agrava quando elas ocorrem no próprio contexto escolar.

Se no nível simbólico⁶⁷ já se tem um certo conhecimento do ambiente escolar que envolve a criança negra, pouco se sabe da vivência concreta, do cotidiano que o estudante negro vive.

Indiretamente, através de depoimentos de crianças e de estudos realizados com estudantes, visando captar atitudes ou o grau de afastamento e de aproximação do branco em relação ao negro, tudo indica que a criança negra enfrenta dificuldades na escola, se não um ambiente hostil, pelo menos um ambiente que não favorece a sua plena realização.

Pesquisas realizadas em São Paulo têm informado que, embora nem sempre haja uma hostilidade declarada em relação à criança negra, há uma valorização do branco. As crianças brancas, de um modo geral, são as preferidas tanto pelos colegas brancos como pelos pretos e mulatos. Por outro lado, os escolares pretos e mulatos tendem a identificar-se com os ideais do grupo dominante branco, provavelmente, numa tentativa de evitar ressentimentos e preservar a contra-agressão dos brancos (Bicudo, 1955). Essa preferência e valorização do branco pode ser captada, também no nível simbólico, num estudo em que os escolares demonstraram preferência por bonecos brancos, atribuindo-lhes inclusive os papéis sociais superiores (Ginsberg, 1955). Na universidade, repete-se a mesma situação: pesquisa realizada com uma amostra de universitários do Estado de São Paulo, a fim de investigar a distância social em relação a grupos e nacionalidades, mostrou que os pretos e mulatos figuram entre os grupos não-aceitos⁶⁸ (Martuscelli, 1950).

Por outro lado, essas atitudes podem se concretizar em ações, tornando problemática a vida da criança no ambiente escolar, ou em casos extremos, levando-a a se recusar a freqüentar a escola. Alguns autores se referem inclusive à rejeição da escola por parte de algumas crianças negras, pois, embora nem sempre haja barreiras ostensivas, estas ocorrem de maneira sutil, através de punições por faltas insignificantes, imputação de culpa (Bastide, 1955b).

A escola representa, para a maioria das crianças, o lugar onde vão tomar consciência dos problemas raciais. É praticamente inevitável ocorrerem brigas e aí os xingamentos, os apelidos depreciativos contra as crianças negras dificultam seu ajustamento. Fernandes (1964) cita situações em que a criança negra recebe xingamentos alusivos à sua cor por parte dos colegas e é vítima de atitudes discriminatórias por parte dos professores.

Negros, recordando o seu tempo de escola, também se referem a incidentes em que o preconceito racial aflora. A entrevista concedida por Grande Otelo ao *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*, mostra bem essa situação: "conta Otelo que teve muitas brigas com os garotos brancos 'e quando eu era chamado de negro feído, não me incomodava, passava por cima' "⁶⁹.

A própria condição de minoria já, de per se, pode

representar uma fonte de insegurança, na medida em que a criança não pode contar com o apoio dos colegas negros, caso apareça algum problema, ou mesmo para realizar as tarefas próprias da escola. O depoimento de uma menina transcrito por Barbosa (1983) mostra a dificuldade de inserção que a criança negra sofre na escola. A aluna, única negra na classe, embora bem tratada, nunca foi convidada para participar dos grupos de estudos das colegas brancas. Outro depoente, igualmente único negro em sua classe, se refere ao tratamento frio que recebia dos colegas. Como era o melhor aluno da classe, foi convidado a estudar na casa dos colegas brancos. Mas os convites limitavam-se a essa atividade. Depois do curso, os colegas passaram a ignorá-lo, um indício de que qualquer relacionamento mais intenso, raramente ultrapassa os limites da escola.

Thales de Azevedo (1953) também cita ocorrências de discriminação racial no contexto escolar: alunos de cor muito escura dificilmente conseguem ocupar posições de liderança estudantil; professores brancos mostram certa intolerância em relação aos alunos negros e os alunos brancos, em relação aos professores negros. Entretanto, o autor ressalta que os casos mais graves de discriminação são ocorrências do passado.

A discriminação frente ao professor negro foi mencionada por um depoente no trabalho de Florestan Fernandes (1964), que aponta ainda uma outra faceta da escolaridade do negro: o estudante negro quando é aceito, tem que enfrentar um nível maior de exigência que o esperado do aluno branco. Segundo relato de uma diretora de escola particular religiosa, uma moça negra para ser respeitada tem que ser superior a uma branca.

Situações mais drásticas, com base na linha de cor, também podem ocorrer. Assim, a recusa em aceitar crianças negras, embora raramente explicitada, não é inexistente. Esta recusa pode ocorrer sutilmente, através da alegação da falta de vagas (Bastide, 1955b), ou de maneira ostensiva. Episódio a respeito foi divulgado na *Revista Realidade* de 1976 (Bergman, 1978). Barbosa (1983) se refere a escolas pré-primárias de Campinas que não aceitavam crianças negras. A dificuldade de aceitação⁷⁰ de alunos negros por parte das escolas particula-

67 Esta questão foi abordada no cap. II do *Diagnóstico* a que nos referimos anteriormente.

68 Pretos e mulatos, asiáticos e russos, foram os grupos e nacionalidades menos aceitos.

69 Projeto Zumbi, 1986.

70 Vale a pena lembrar, aqui, a experiência realizada pelo Colégio Santa Cruz de São Paulo, estabelecimento que atende alunos de famílias das camadas média alta e alta de São Paulo, em incorporar no seu corpo discente alunos negros. A experiência ocorreu em meados da década de sessenta, no contexto de um processo de democratização das oportunidades educacionais dentro da escola, desencadeado pelo fato do colégio não atingir uma classe da sociedade e não contar com uma representação das raças brasileiras. A estes alunos, em número de oito, foram concedidas bolsas de estudos para freqüentarem a 1ª série do curso ginásial, mas apenas dois conseguiram chegar ao término do ginásio por dificuldades de acompanhamento, sendo que nenhum continuou os estudos (Haddad, 1982). Fora estas informações, constantes da tese de mestrado de Sérgio Haddad *Uma proposta de educação popular no*

res já foi, inclusive, objeto de relatório da UNESCO, com base em dados coletados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro (Azevedo, 1975).

Deste modo, a linha de cor do sistema educacional, surgida em função da situação econômica — a população negra se concentra majoritariamente na escola pública — se reforça em função da recusa efetiva de escolas brancas em matricular crianças negras.

Tal situação pode, inclusive, atingir o próprio professorado. Clóvis Moura cita o caso de uma professora negra do Colégio Santa Gertrudes (Recife) afastada de suas funções por pressão de um grupo de alunos⁷¹.

Os dados relativos à educação de brancos e negros podem se constituir, também, num indício das dificuldades enfrentadas pela criança na escola. Nelson do Valle Silva (1983), utilizando-se, na análise dos dados da PNAD 76 relativos à educação de brancos e negros, de um procedimento que permite controlar a influência do *background* familiar⁷² das duas populações — em geral associado a uma realização educacional inferior da população negra — verificou que, ainda assim, permanecem diferenças entre brancos e negros. Segundo a interpretação do autor, estas diferenças só podem ser explicadas pelo tratamento desigual que os negros recebem ao longo do processo educacional, embora não entre em detalhes a respeito do que seria esse tratamento desigual.

Hasenbalg (1979), que realizou trabalhos nessa mesma linha, aponta a discriminação como um dos fatores responsáveis pela limitada participação da população negra no sistema escolar. Segundo Hasenbalg, a população negra sofre, além dos mecanismos da discriminação de classe, uma vez que ela se concentra nos setores subalternos da sociedade, o impacto da discriminação de cor. A cor opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.

Ainda, em relação ao que ocorre no contexto escolar, emerge uma questão muito importante, ou seja, o preparo do professor para lidar com a diversidade étnico-racial do alunado, com situações de preconceito e de discriminação.

Os poucos estudos existentes têm denunciado a precária formação proporcionada pelos cursos universitários de formação de professores no que diz respeito às questões étnico-raciais tanto do ponto de vista teórico, como técnico-pedagógico⁷³.

Esse descompasso entre a proposta da universidade e a realidade da sala de aula repercute negativamente na atuação do professor que, muitas vezes, se sente despreparado e inseguro quanto à maneira de abordar o tema, principalmente, na presença do aluno não-branco.

Estas colocações mostram a necessidade e a urgência de se investir na formação do professor, a fim de que ele adquira o conhecimento e desenvolva a habilidade necessária para lidar com uma clientela heterogênea do ponto de vista étnico e racial, para torná-lo aberto e receptivo face a esta diversidade e, sobretudo, para que tenha oportunidade de refletir, e, assim, possa, também, levar os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes preconceituosas.

Esta tarefa se torna tanto mais necessária, se lembrarmos o papel que o professor desempenha como mediador da cultura, como modelo para o aluno, bem co-

mo a sua importância no desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno. Neste contexto, sua atuação se torna crucial, pois a maneira como ele vier a abordar tópicos do conhecimento, as mensagens verbais e não verbais que emitir a respeito das diferentes etnias, enfim, a sua habilidade para lidar com eventuais problemas que apareçam, certamente, terão influência no desenvolvimento de uma auto-imagem positiva nos alunos representantes das "minorias", cujo auto-conceito, em geral, é mediado por experiências negativas e racistas.

CONSEQUÊNCIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO

Quando a discussão se desloca da escolarização propriamente dita para os seus resultados, surge a questão da avaliação das conseqüências que um nível educacional mais elevado pode trazer para a população negra.

Conforme já mencionados anteriormente, a educação do negro tem sido avaliada, principalmente, na perspectiva da mobilidade social. Neste sentido, as observações e análises dos autores tendem a enfatizar, sobretudo, a influência da educação formal para a integração do negro na sociedade, para a sua aceitação e para a sua ascensão social sendo que, algumas vezes, a discussão avança no sentido de contrapor as conseqüências da escolarização para a população branca e negra. Neste caso, o cerne da análise concentra-se, sobretudo, nos benefícios auferidos por brancos e negros que alcançam o mesmo grau de escolaridade, mas nem sempre o mesmo grau de benefícios, bem como nos fatores que estariam influenciando nas diferenças observadas.

De um modo geral, os autores enfatizam a importância da escolaridade para a ascensão da população negra, reputada por alguns como o principal meio para sua mobilidade social, na medida em que ela possibilita a instrução, a aquisição de boas maneiras, bem como a adesão a certos costumes da cultura predominante. Neste sentido, as diferenças de educação representam um obstáculo para a aceitação do negro no meio branco (Azevedo, 1953 e 1966). O surgimento da própria Imprensa Negra é relacionado com a melhoria do nível educacional da população negra, reflexo dos primeiros esforços da política da educação no Brasil, do esforço da República em desenvolver o ensino primário gratuito, que

ensino supletivo, não há outro dado que nos permita uma avaliação mais consistente desta iniciativa. Fica, portanto, difícil saber em que medida esta abertura aos negros não constituiu, na verdade, uma utilização desta população para que filhos da elite branca paulistana pudessem desenvolver uma postura não racista, ou se, ao contrário, seus determinantes foram realmente "uma opção pelos negros".

71 *O Diário de Piracicaba*, 19.05.1972 apud Moura (1977).

72 Variáveis tais como: status educacional e ocupacional do pai, área de nascimento e de residência.

73 Esta questão foi abordada num estudo a respeito de como a escola vem lidando com a diversidade étnica da nossa sociedade a partir de uma análise das representações e da abordagem dispensada às etnias indígenas no contexto escolar (Pinto, 1985; Pinto & Myasaki, 1985).

também atingiu uma pequena parcela da população negra (Bastide, 1951).

Fernandes interpreta o desejo de escolarização por parte da população negra como uma "consciência racional das qualificações requeridas pela competição ocupacional". Por outro lado, em diversos momentos da sua análise, fica clara a importância que este autor atribui à escolarização no processo de integração e de ascensão do negro: "mesmo os que percebem que a educação constitui um canal de ascensão social e pretendem explorá-la como tal, para si ou para os filhos, vêem-se inapelavelmente frustrados em seus intentos. Semelhante efeito, em se tratando da 'população de cor', apresenta repercussões ultra-negativas. Pela instrução o 'negro' não adquire apenas uma via de classificação na ordem social competitiva. Ele passa a dominar uma perspectiva que lhe confere a própria capacidade de competir" (1964, p. 497).

Costa Pinto (1953), por sua vez, lembra a importância da educação para a criação dos germes de uma estratificação social dentro do grupo negro. Nesse processo de diferenciação, a educação passou a ter uma importância, especialmente pelo fato de, em nossa sociedade, ela representar o monopólio do branco.

Pereira de Queiroz (1977) considera o aumento da instrução do negro e sua entrada na universidade, ocorrida no contexto do processo de desenvolvimento industrial de São Paulo na década de cinquenta, como indicadores de uma abertura e de sua maior participação na sociedade.

Essa perspectiva aparece praticamente subjacente à totalidade dos estudos sobre o negro. Entretanto, nos estudos mais recentes, o fulcro da análise tem-se deslocado dos limites da população negra, para se concentrar, sobretudo, na comparação dos benefícios da escolarização formal para os diversos segmentos raciais e do peso que a discriminação exerceria nesse processo⁷⁴. Nesta linha de análise destacamos o trabalho de Hasenbalg (1979), Silva (1980a; 1983) e Oliveira et al. (1985).

De um modo geral, estes estudos têm mostrado que brancos e negros da mesma origem social (operacionalizada pelos indicadores educação e ocupação do pai) têm trajetórias diferentes no mercado de trabalho. A mobilidade para os brancos é mais consistente e real, enquanto que os negros correm, inclusive, maior risco de sofrer uma mobilidade descendente pela dificuldade de manter e consolidar a posição herdada do pai.

Por outro lado, os negros, com escolaridade semelhante à dos brancos, não têm a mesma representação nos diversos grupos ocupacionais e recebem rendimentos inferiores aos dos brancos, diferença que se acentua à medida que aumenta o nível de escolaridade da força de trabalho.

As conclusões de Hasenbalg (1979), analisando uma amostra probabilística de múltiplos estágios da população masculina adulta de seis estados da região Centro-Sul, são bastante elucidativas: a maioria dos negros nascem e permanecem nos níveis ocupacionais mais baixos; os brancos têm maiores possibilidades de mobilidade ascendente e a sua origem social não os afeta tanto quanto aos negros. Estes atingem menor número de anos de estudo e um nível ocupacional inferior aos brancos da mesma origem social, sendo que estas diferenças in-

ter-raciais tendem a se acentuar à medida que se eleva o status ocupacional dos pais. Por sua vez, os retornos da educação são menores para os negros, pois estes, mesmo com o mesmo grau de instrução dos brancos, tendem a exercer ocupações menos qualificadas e, finalmente, a maioria dos negros recebe renda inferior à dos brancos com o mesmo nível educacional.

Em que pese a importância desses estudos em chamar a atenção para a influência que a discriminação racial pode exercer nos benefícios diferenciais que a escolarização proporciona à população negra quando comparada com a população branca, acreditamos que são necessárias, ainda, investigações que detectem e analisem os mecanismos intra-escolares que mediatizam essas diferenças.

De um modo geral, os estudos comparam escolaridade de brancos e negros em bloco, sem levar em conta outras variáveis intervinientes, como por exemplo o tipo de curso e de escola frequentado, o que, eventualmente, pode exercer algum peso na avaliação de sua escolarização pelo mercado de trabalho. Também, estudos de caráter mais qualitativo poderiam complementar essas análises, captando nuances que se escondem no emaranhado dos dados estatísticos.

Esta questão é discutida tangencialmente por Cláudio Moura e Castro, numa crítica dirigida ao trabalho de Nelson do Valle Silva (1980a)⁷⁵ em que ele não só chama atenção para o problema que levantamos acima, como lembra a necessidade de se incluir, na regressão, a variável status sócio-econômico da família. Retomando suas palavras: "É bastante sugestiva a hipótese de que pelo menos grande parte dos diferenciais de renda encontrados pelo autor seria eliminada se fossem introduzidos na regressão variáveis que captassem diferenças individuais ligadas ao ambiente familiar e a *diferenças na qualidade do processo escolar*"⁷⁶. Os diferenciais de ren-

74 Isto não significa que naqueles trabalhos a comparação com a população branca estivesse ausente. Pelo contrário, a posição do branco sempre serviu como contraponto para a análise do negro. Entretanto, naqueles trabalhos, a análise não enfatizou a questão da diferença como nos autores contemporâneos que, inclusive, se apoiaram em metodologia estatística para demonstrá-lo. Florestan Fernandes, analisando a integração do preto e do mulato à ordem social competitiva já na época de 1939-45, em que as oportunidades de ascensão se abriram de modo mais evidente para a população negra, devido à expansão da economia, de um certo modo já avança neste tipo de abordagem ao mostrar como a desigualdade racial influi na concentração da riqueza, do poder e do prestígio social: "Sem dúvida, o 'branco miserável' compartilha por igual da miséria, da degradação e da corrupção desse segmento da 'população de cor'. No entanto, a partir do mesmo patamar a 'população branca' consegue diferenciar-se por todos os níveis da estratificação econômica e da hierarquia social, o que não sucede com os negros e os mulatos" (Fernandes, 1964, p. 490).

75 No trabalho, objeto destes comentários, Valle Silva estuda os diferenciais de renda entre brancos e não-brancos na área do Rio de Janeiro, utilizando uma subamostra de 1,27% do Censo Brasileiro de 1960, com o objetivo de detectar o papel da raça como fator adscrito na alocação das remunerações do trabalho, depois de controlados sistematicamente os efeitos das diferenças raciais no nível educacional (Silva, 1980a).

76 Grifos nossos.

da que o autor sugere tratar-se de 'discriminação' encontrariam outra explicação. O mercado remunera diferentemente pessoas com níveis de escolaridade diferentes, ao mesmo tempo que *capta também diferenças na qualidade do processo educativo, não medidas pela mera contagem de anos de permanência na escola*⁷⁷ (1980, p. 1006).

Respondendo à crítica de Moura e Castro, especificamente no que diz respeito à omissão de variáveis indicativas de status da família de origem, Silva (1980b) concorda com a necessidade de se levarem em conta variáveis de status familiar de origem, argumentando, entretanto, que a sua inclusão pode aumentar as estimativas do efeito da discriminação sobre a distribuição da renda. Aliás no trabalho a que nos referimos anteriormente⁷⁸ em que Valle Silva analisa os dados da PNAD 76, ele inclui a variável *background* familiar, embora continue atribuindo o mesmo peso às trajetórias educacionais.

Entretanto, a aquisição de um melhor nível educacional por parte da população negra traz uma série de outras conseqüências, na medida em que o negro mais culto vai enfrentar situações em que continua a ser identificado através de sua marca racial, criando-se, assim, um conflito e uma defasagem entre a sua posição social e a maneira como a sociedade continua a tratá-lo ou a representá-lo.

Florestan Fernandes ilustra esta situação de maneira bastante lúcida ao se referir ao negro que consegue subir socialmente. O preto e o mulato estão expostos a uma perda de prestígio social, como se os níveis de classificação global não vigorassem para eles. Como existe um paralelismo entre raça e posição, a ascensão do negro pode ser ignorada pelo branco que continua a tratá-lo em função de sua cor, fundamentando suas avaliações em atributos herdados racialmente.

A consciência das dificuldades que o negro irá encontrar, mesmo depois que conseguir ultrapassar a barreira da escolarização, se evidencia na declaração de um informante negro: "Depois de educado e de ter competência como profissional é que começa o drama do negro". Aí, 'encontra todas as portas fechadas pelo branco' (Fernandes, 1964, p. 505). Nestas circunstâncias, a questão racial torna-se mais evidente, criando-se uma situação propícia para uma maior conscientização da população negra. Neste sentido, a relação entre a escolarização e a *conscientização* da questão racial tem sido ressaltada por alguns autores como Valente (1984). Outros apontam, ainda, para as conseqüências imprevisíveis que poderão ocorrer quando as elites negras perceberem a contradição entre o plano legal, que apregoa a igualdade, e o plano real (Pinto, 1953).

Entretanto, Fernandes lembra outros ângulos desta questão. Assim, ao mesmo tempo em que a alteração do horizonte cultural oferece ao negro uma outra percepção do preconceito de cor, uma melhor capacidade de conscientizar-se e de defender seus interesses no contexto das relações raciais — permitindo-lhe, inclusive, vir a tirar partido desta situação, na medida em que ele amadurece e passa a utilizar da sua ascensão para reeducar o branco — pode ocorrer, também, um recrudescimento das atitudes e comportamentos discriminatórios em relação a ele. Esse recrudescimento que reflete a resistên-

cia das pessoas em aceitar a diminuição da distância social entre brancos e negros, do temor de "que a equiparação com o 'preto' redunde em degradação social e em perda irreparável de segurança, de prestígio social e de poder por parte do 'branco'" (1964, p. 601) é um outro complicador que o negro tem que enfrentar. Fernandes cita vários exemplos de profissionais liberais que sofrem o boicote de colegas da profissão, ou que não são aceitos nas suas funções pelas pessoas devido a sua cor.

Num outro nível, a aquisição da instrução pode, também, levar o negro a se afastar do meio negro, tanto no sentido literal do termo como no sentido moral, quando introjeta a visão que o branco possui do negro e passa a avaliá-lo e a se avaliar a si próprio a partir desta ótica (Fernandes, 1964)⁷⁹.

RESISTÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Florestan Fernandes, analisando a ascensão do preto e do mulato na década de cinqüenta em decorrência da melhoria e aquisição de meios estáveis de ganho, já se referia a um certo orgulho do negro em "ser negro", a sua aspiração em subir como e enquanto negro, ou a sua recusa em ser tratado como exceção (1964, p. 477-8).

Tais manifestações de afirmação da identidade negra vêm adquirindo diferentes contornos através do tempo e do espaço, configurando-se no que alguns estudiosos denominam de "movimento de negritude". Discutir, mesmo que brevemente, esta forma de resistência dos negros nos parece necessário, na medida em que permite contextualizar, para o leitor desinformado, uma série de propostas atuais no campo da educação.

Inicialmente esse movimento se originou da percepção, por parte de intelectuais africanos, da profunda alienação em que o negro havia mergulhado em conseqüência do processo de colonização. A necessidade de justificar a ocupação colonial da África, aliada ao sentimento de superioridade dos europeus e desprezo pelo mundo negro em conseqüência da completa ignorância da história africana, levou os europeus a desfigurarem completamente a "personalidade do negro e as suas aptidões intelectuais" (Munanga, 1986).

"Negro torna-se, então sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações européias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro = humanidade inferior. A colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens" (Munanga, 1986, p. 9).

77 Grifos nossos.

78 Ver item: Fatores infra-escolares.

79 Ver especialmente Cap. V "Impulsos igualitários de integração social", p. 409-614.

Esse processo de desfiguração do mundo negro atinge o seu grau mais elevado no contexto educacional, em que o choque de culturas se torna mais agudo. As jovens gerações, privadas da escola tradicional, passam a receber uma educação calcada nos valores do colonizador. A língua, os heróis, a história e, mesmo a religião que lhes ensinam, não têm nada a ver com o seu universo. A conseqüência mais grave desse processo de inculcação de novos valores, e concomitante desvalorização do universo cultural do colonizado, é a introjeção da sua inferioridade, da sua imagem negativa que, por sua vez, acaba contribuindo para reforçá-la. Ocorre, então, um profundo esforço, principalmente por parte das elites dos países colonizados, em assimilar o modo de ser do branco, enfim, em embranquecer. Entretanto, os resultados não foram os esperados. A despeito de todo o esforço em assimilar os costumes, a língua, a ciência, o negro não logrou ser aceito em pé de igualdade pelos brancos, continuando na sua condição de marginalizado. "As lojas, cinemas e restaurantes reservados aos brancos não lhes foram abertos. Nos campos e nas cidades continuavam sendo objeto de inúmeras humilhações: insultos, brutalidade, surras, abuso das filhas, etc. Ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar a sua língua e em comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria. Declara e explica ao negro que esses esforços são vão, que com isso o negro ganha apenas um traço suplementar: o ridículo" (Munanga, 1986, p. 30).

Esta situação gerou, então, um movimento de reação por parte do negro, de recusa à assimilação, de busca e da recuperação da sua dignidade, o que não significa necessariamente o retorno às tradições, mas a negação do dogma da superioridade do colonizador em relação ao colonizado. Há um empenho em buscar o desafio cultural do mundo negro (a identidade negro-africana), em protestar contra a ordem colonial e lutar pela emancipação dos povos, bem como um empenho em revisar as relações entre os povos, não para se chegar à civilização universal como extensão de uma regional, mas a uma civilização do universal.

O movimento de negritude se restringiu, porém, praticamente à camada pequeno burguesa que sofreu mais intensamente o processo de desenraizamento cultural, pois a questão da volta às origens não se coloca para a maioria das populações "vivendo ainda nos territórios étnicos e das massas espalhadas em todas as cidades de origem colonial. Isto não significa que esses anônimos não tivessem contato bruto com o estrangeiro. Tiveram sim, como todos. Mas, felizmente, continuaram a praticar uma espécie de resistência passiva, funcionando como um bastião, no qual o patrimônio cultural, legado dos ancestrais, continuou a ser transmitido de geração a geração. O povo guardou sua língua, sua arte, maquis que o protegiam das tentações alienantes" (Munanga, 1986, p. 33)⁸⁰.

Referindo-se a esse movimento de resistência no contexto brasileiro, Clóvis Moura (1977) mostra que, desde o início da escravidão, os negros se organizaram para sobreviver e manter os seus padrões tribais através de grupos de lazer, religiosos, sociais, econômicos, de resistência armada, musicais, culturais, intercruzados (quilombos, clubes conspiratórios, candomblés, batu-

ques, irmandades religiosas, festas do Rei do Congo, caixas de alforria, cantos, grupos de capoeira). Este processo de organização prolongou-se após a Abolição, em decorrência do peneiramento a que foram submetidos os negros livres na sociedade (confrarias, associações recreativas, culturais, esportivas, centros de religião afro-brasileira, escolas de samba, grupos teatrais ou políticos, como a Frente Negra, órgãos da imprensa negra).

De acordo com Moura, o negro organiza estes grupos porque se sente diferenciado pelas classes brancas, o que o leva, então, a procurar uma subideologia capaz de manter a sua consciência grupal em vários níveis. Num sociedade em que os detentores do poder se julgam brancos e defendem um processo de branqueamento, o negro só pode sobreviver sem se marginalizar totalmente, agrupando-se, a fim de manter seus valores para se defender do sistema que tenta colocá-lo nos últimos estratos. Nestes grupos, o negro deixa de ser marginalizado e assume funções de acordo com o sistema de valores do grupo.

Roger Bastide, indiretamente, também se refere ao esforço dos negros para manterem suas crenças. O sincretismo religioso, para Bastide, foi um dos recursos de que o africano e seus descendentes lançaram mão para proteger suas crenças das investidas destruidoras da sociedade dominante. Essas investidas são apontadas por Abdias do Nascimento, lembrando que, desde o início da colonização, as culturas africanas foram mantidas num verdadeiro estado de sítio. Para reforçar o seu argumento, Nascimento (1978) mostra que mesmo os defensores da tese não-racista e harmoniosa da civilização brasileira, supostamente aberta a todas as contribuições, enfatizam a condição sub-reptícia e clandestina do processo de sobrevivência dos traços da cultura africana no Brasil. Gilberto Freyre é um exemplo, ao se referir à infiltração africana na religiosidade brasileira, o que, segundo Nascimento, demonstra claramente a natureza subterrânea e a condição marginal que os valores africanos têm na nossa sociedade.

Se a manutenção, por parte da população brasileira de origem africana, das tradições e costumes afro tem sido documentada por vários autores, pouco se sabe a respeito da penetração deste movimento no cotidiano do negro⁸¹.

Aliás, o movimento de negritude já sofreu inclusive um processo de revisão. Ao mesmo tempo em que se reconhece sua utilidade no desmascaramento do universalismo da cultura do dominador, desenvolve-se a percepção de que ele acabou por tornar-se contrário à

80 Segundo Munanga, esta questão deve ser recolocada no momento atual. Se no passado, as massas ficaram relativamente imunes às influências da cultura estrangeira, a situação hoje é diferente, tendo em vista a influência dos meios de comunicação (Munanga, 1986).

81 Oswaldo Camargo, em seu livro *O carro do êxito*, sugere o alheamento do povo a este movimento, exatamente no sentido apontado por Munanga (1986). Veja-se, em particular, o conto "Esperando o Embaixador" publicado no livro acima referido.

efetiva emancipação das massas. Questiona-se, sobretudo, sua insistência na especificidade de raça e não de classe, na medida em que a estratégia acabou sendo utilizada no interesse do neocolonialismo que viu, neste fato, a oportunidade para manter o negro confinado a "um estreito universo sem brechas para um indispensável elemento: a solidariedade entre os oprimidos". Nesta solidariedade é que estaria, então, a saída para o negro, que na sua maioria pertence ao proletariado tanto nas Américas como na própria África. De acordo com esta posição, a consciência da identidade deve ocorrer simultaneamente a esta luta pela solidariedade⁸² (Bernd, 1984).

Porém, enquanto os intelectuais negros discutem os rumos a serem tomados pelo movimento de negritude — alguns defendem inclusive um pan-humanismo, uma fraternidade de todos os homens, independentemente das diferenças raciais ou nacionais — no Brasil, a luta pela identidade do negro é uma realidade.

Acontecimentos tais como a criação da liturgia da cor, o aparecimento de publicações destinadas a transmitir a voz do negro⁸³, a eleição de representantes negros, segundo Zilá Bernd, são indícios de "que estamos assistindo, no Brasil, atualmente, a emergência dos movimentos negros. Os negros estão abrindo uma brecha — em meio ao vozerio das falas predominantes — para fazer ouvir a sua voz. A voz da Negritude que procura reconquistar um espaço" (1984, p. 8).

No seu estudo sobre os contornos que o movimento de mobilização do negro vai adquirindo através do tempo e do espaço, Bernd salienta, ainda, como manifestações que podem ser consideradas como "o ressoar dos tantãs" (utilizando-se de uma expressão criada pelo escritor Josué Montello) a Imprensa Negra, a Frente Negra, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, além da emergência de uma literatura da negritude, principalmente de uma poética que, no seu entender, reflete uma busca intensa e angustiada da identidade do afro-brasileiro que quer manter a sua especificidade cultural.

Ferrara, analisando a imprensa negra no Estado de São Paulo, desde o seu aparecimento em 1915, com o jornal *O Menelick*, até 1963, mostra como os ideais do panafricanismo (doutrina que buscava na África as fontes de inspiração) de origem norte-americana e antilhana, e os princípios da negritude no seu conceito americano, influenciaram as posições dos homens responsáveis pelos jornais negros⁸⁴: "Acreditamos terem sido esses princípios de igualdade entre brancos e negros a emancipação e a tomada de consciência gerando um sentimento de solidariedade e a busca das origens africanas que tocaram fundo o pensamento e os ideais dos negros que fizeram os jornais no Brasil. Todos os nossos entrevistados aceitam, em muitos de seus aspectos, a doutrina de Marcus Garvey" (1981, p. 8).

Entretanto, Ferrara constata, também, que a África raramente é mencionada nessa imprensa, seja pela falta de informação, seja pela marca da escravidão ou, ainda, pela assimilação do negro na sociedade brasileira. Para a autora, trata-se de uma imprensa de integração do negro na sociedade brasileira. As suas reivindicações são expressas sob a influência da ideologia dominante.

Colocações de líderes negros, por outro lado, nos

dão indícios também dos rumos desse movimento de conscientização do negro. É o caso do combativo líder Abdias do Nascimento que situa os segmentos pretos e mulatos da população brasileira como estoques africanos com tradições culturais e um destino histórico peculiares.

Para Florestan Fernandes esta posição de Abdias do Nascimento espelha aquilo que caracteriza uma sociedade plurirracial como democracia: "Ou ela é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica e cultural ou não existe uma sociedade plurirracial democrática. À hegemonia da raça branca, se contrapõe uma associação livre e igualitária de todos os estoques raciais"⁸⁵.

Tomando posição de franca defesa dos valores culturais africanos, Nascimento (1978) denuncia o que ele chama de bastardização da cultura africana, que se reflete na classificação, por parte de alguns autores⁸⁶, da arte afro-brasileira como representativa do pensamento arcaico, em oposição ao pensamento lógico, na redução da cultura africana ao status de folclore, inclusive por parte de autores bem intencionados, como por exemplo, Jorge Amado. Neste sentido, Nascimento cita um trabalho de Doris Turner sobre a obra de Jorge Amado, em que ela mostra como as imagens usadas pelo escritor manifestam, implicitamente, uma negação da religião afro-brasileira como religião, fazendo dela uma selvagem manifestação emocional de sensualidade e erotismo primitivos⁸⁷.

Coloca-se, também, frontalmente contra o que ele denomina propósitos agressivos de assimilação e aculturação⁸⁸ que, no seu entender, se constituem em tentati-

82 Esta questão também é discutida por Munanga para quem, entretanto, não se pode esquecer a especificidade da situação do negro. Assim, à opressão econômica, no caso do negro, sobrepõe-se uma opressão devida a sua cor. Evocando Sartre, ele lembra que a fusão do protesto do negro ao protesto dos oprimidos deveria ser precedida por um momento de separação ou de negatividade que seria o racismo anti-racista contido na negritude (Munanga, 1986).

83 Zilá Bernd se refere especificamente aos *Cadernos Negros*, que edita poemas e contos, onde a linha mestra são os temas do negro oprimido e sua luta pela recuperação de uma identidade própria e a *Revista Afrodiáspora*, dirigida por Abdias do Nascimento, que veicula o discurso do negro.

84 O conceito americano de Negritude está mais próximo da visão racial do que o conceito africano concentrado em torno da idéia de cultura (Ferrara, 1981).

85 Ver prefácio de Florestan Fernandes na obra de Abdias do Nascimento *O Genocídio do negro brasileiro* (1978).

86 Refere-se explicitamente a Nina Rodrigues e a Clarival Prado Valladares.

87 As incongruências da obra de Jorge Amado, um importante meio de preservação da cultura africana mas que ao mesmo tempo tem contribuído para preservar e reforçar os mitos brancos concernentes ao afro-brasileiro, foram discutidas no trabalho de David Brookshaw, *Raça e cor na literatura brasileira* (1983, p. 131-146).

88 Segundo Nascimento, o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia se integra na parafernália utilizada no desaparecimento dos descendentes africanos sob a égide da discriminação. Para Nascimento, enquanto esses centros (in-

vas de negar a cultura dos povos africanos. Nascimento lembra que o negro que consegue subir na escala social já não é mais negro, trata-se de um assimilado que deu as costas às suas origens. Para esse processo de assimilação, também, concorre o próprio sistema educacional. Em todos os níveis do ensino há uma ênfase na Europa e, mais recentemente, nos Estados Unidos. Não há qualquer alusão à história da África, ao desenvolvimento de suas culturas e civilizações. Quando há referência ao negro, é no sentido de seu afastamento e alienação da sua identidade. Neste sentido, tece severas críticas àqueles que combatem as tentativas de auto-afirmação do afro-brasileiro, que se recusam a lutar de modo veemente contra a discriminação que vitima o negro, ou que se recusam a reconhecer o direito de reivindicação do povo negro.

Tendo em vista esta situação, Nascimento propõe que os governos dos países onde exista significativa descendência africana incluam⁸⁹, nos currículos educacionais de todos os níveis, cursos compulsórios de História Africana, Swahili, História dos Povos Africanos na Diáspora.

Abdias do Nascimento toca numa das reivindicações que poderíamos considerar, na atualidade, a mais frequentemente presente nas manifestações do movimento negro relacionadas à educação: reformulações do currículo, no sentido de recuperar a história da África, valorizar a cultura negra. Nos limites desse trabalho, tentaremos resgatar algumas dessas iniciativas ocorridas no Estado de São Paulo e em outros estados, que se situam seja ainda a nível de proposta ou de experiência implementada.

No Estado de São Paulo, uma das iniciativas mais marcantes neste sentido, foi a criação da Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em 1984, e que se propunha a vários objetivos tanto no sentido de conhecer a realidade do alunado negro do 1º e 2º graus, do currículo, principalmente da área social e humana, de materiais instrucionais utilizados na escola (como o livro didático) bem como a realização de concursos sobre a literatura negra, personalidades negras ou eventos históricos que digam respeito à trajetória do negro no Brasil (Comissão, 1984).

No decorrer desses quase dois anos de funcionamento, essa Comissão já colaborou com a Secretaria Municipal de Educação do Município na reformulação da programação curricular das oito séries do 1º grau e já realizou um levantamento, com professores de 12 cidades do interior do Estado e 170 alunos de três escolas de 1º grau da zona leste da cidade de São Paulo, com o objetivo de detectar o seu grau de informação sobre a história do negro no Brasil e, assim, avaliar os aspectos importantes a serem abordados numa História do Negro no Brasil.

Com base na análise dos resultados deste levantamento, a Comissão aponta para vários fatores importantes, tais como a necessidade de compatibilizar a linguagem culta com a realidade do aluno, tendo em vista a constatação de um descompasso entre o emissor e o receptor, o que cria uma barreira particularmente prejudicial ao alunado afro-brasileiro.

A Comissão conclui, também, pela necessidade ur-

gente de um currículo que enfatize, na história da formação do Brasil, a figura do escravo, posteriormente trabalhador livre, excluído do processo de desenvolvimento econômico e social, bem como pela necessidade de reciclar o próprio magistério para que questões relativas à realidade do negro sejam abordadas sob um novo enfoque histórico (Silvério Santos, 1986).

Outras iniciativas do movimento negro evidenciam a necessidade de se recriar um currículo de História do Brasil para se recuperar a História da África e da cultura negra.

Assim, no Encontro Nacional de Uberaba, realizado em novembro de 1984 em que se discutiu "o negro e a sucessão presidencial", a comunidade negra explicitou a necessidade de se reverem os programas de história e de se incentivar a pesquisa a fim de tornar manifesta a participação do negro na formação do povo brasileiro (Silva, 1985).

No I Seminário de Integração, promovido pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, realizado em fevereiro de 1985 em Botucatu, com o objetivo de promover a integração de pessoas da capital e do interior que participam direta ou indiretamente do Conselho, foi proposta a "implementação de cursos e seminários no interior do Estado sobre a história da África e a participação do Afro-Brasileiro na construção das riquezas nacionais" (I Seminário, 1985).

O II Encontro Nacional sobre a "Realidade do Negro na Educação", realizado em Porto Alegre em outubro de 1985, propôs-se como objetivo geral "contribuir para o resgate da cultura e da história do negro no Brasil", além de "analisar a situação, ampliar o nível de informação na comunidade sobre a realidade do negro brasileiro", bem como "apresentar relatos sobre o resgate cultural do negro brasileiro".

No VI Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em maio de 1986, em Aracaju, reunindo participantes do Amazonas, Pará, Maranhão, Pernambuco, Sergipe e Bahia, discutiu-se a introdução de Estudos Africanos nas escolas de 1º e 2º graus (VI Encontro, 1986).

Uma das iniciativas de maior alcance, e que obteve resultados concretos, ocorreu na Bahia, onde o Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro elaborou uma proposta pedagógica, denominada Pedagogia Interétnica, cujo objetivo é resgatar os valores afro-brasileiros através da educação formal.

cluindo nas suas críticas o Centro de Estudos Africanos da USP) não oferecerem justificação objetiva para qualquer alegação de que as relações de raça no Brasil são as ideais, eles estarão apenas mantendo um jogo artificial de raciocínio e de palavras, na tentativa de obnubilarem o dilema racial do país, dirigindo a atenção dos estudantes e *scholars* para outras questões.

89 Esta proposta foi apresentada pelo autor no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em Lagos, Nigéria de 15 de janeiro a 12 de fevereiro de 1977. A proposta não foi aceita, entretanto, sob a alegação de que o relatório se referia aos povos africanos no continente e seus respectivos governos.

A Pedagogia Interétnica tem "como objetivo o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de propor medidas educativas para combater os referidos fenômenos, criando, assim, uma nova escola que venha prestigiar os valores culturais dos grupos étnicos dominados"⁹⁰.

O combate ao racismo deve se dar através de um currículo fundamentado na cultura e nos valores dos grupos étnicos dominados; da dramaturgia interétnica que se propõe a uma ação crítica e transformadora da realidade, a uma mudança de atitudes preconceituosas, através do questionamento da problemática política e existencial dos grupos étnicos dominados; da propaganda através dos meios de comunicação como veículo de combate ao racismo.

O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural, sendo que os grupos étnicos representados pelo negro e pelo índio ocupam posição subalterna em relação ao grupo étnico dominante. Este é o senhor do país, comanda todo o processo político-econômico e cultural, ditando normas, valores culturais e filosóficos, sem considerar os valores dos demais grupos étnicos existentes no país, resultando assim em um relacionamento anti-dialogical para com o negro e o índio especialmente.

A cultura afro-brasileira é considerada como primitiva e inferior, gerando complexos psicológicos nos negros e em seus descendentes. Entretanto, nos últimos anos, observa-se uma reação contra o eurocentrismo, configurada na revolução estético-cultural levada a efeito pelos grupos afro e afro-americanos, revolução esta apoiada plenamente pela juventude negra que assumiu novos valores e comportamentos expressos na moda afro, na linguagem, no relacionamento interpessoal. Daí a necessidade da adoção de um currículo fundamentado na cultura e nos valores da comunidade afro-brasileira que, certamente, trará ótimos resultados para esta tarefa de descomplexização do negro e do branco⁹¹.

O currículo proposto pela Pedagogia Interétnica está estruturado de maneira a aprofundar a História do Negro Brasileiro, em três momentos distintos: o negro escravo, o negro livre e o contemporâneo. Também vai introduzir o estudo da Literatura Afro-Brasileira, com ênfase nos contos tradicionais, mas sem esquecer a poesia e o romance. Consta ainda do programa, dança, música e drama afro-brasileiros e, na parte de Educação Física, a capoeira⁹².

A idéia da introdução da Pedagogia Interétnica já vinha amadurecendo, desde a realização do Seminário de Educação Interétnica em 1980, ganhando corpo, entretanto, com a contribuição de Manoel de Almeida, coordenador do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. Paralelamente, também, o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia propugnava a inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos Afro-Orientais" no currículo escolar.

Em maio de 1985, por decisão do Conselho Estadual de Educação daquele Estado, o currículo das escolas da rede estadual passou a contar com a disciplina "Estudos Africanos" em consonância com a Pedagogia Interétnica, para os cursos de 1º e 2º graus, a ser intro-

duzida nas escolas no ano de 1986⁹³.

Segundo noticiário dos jornais, entretanto, a implantação se daria paulatinamente, iniciando-se em caráter experimental em três escolas apenas para, posteriormente, estender-se à rede.

Não temos qualquer informação sobre a avaliação da proposta, mesmo porque a sua implantação é recente. Entretanto, uma das dificuldades na sua efetivação, segundo declarações da diretora do Centro, dizia respeito à escassez de recursos humanos para a introdução da disciplina (*Tribuna da Bahia*, 24.09.1985).

Em junho de 1986, a Câmara Municipal de Salvador aprovou, por unanimidade, a Indicação nº 1.230/85 ao Conselho Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Educação sobre a inclusão, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, das disciplinas: História da África, Dança Afro-Brasileira, Literatura Afro-Brasileira, Música Afro-Brasileira e Capoeira.

Na cidade do Rio de Janeiro, a Divisão de Difusão Cultural do Departamento Geral de Cultura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, também está implantando um "Projeto que objetiva dar uma nova dimensão à pesquisa e preservação das raízes culturais brasileiras, priorizando a cultura negra por sua marcante influência em nossa formação cultural" (Prefeitura, 1985).

Segundo documento de autoria daquele órgão, o Projeto denominado "Zumbi dos Palmares" tem como objetivo: "Deflagrar um processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte integrante da política cultural da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a incorporação do saber emanado desta cultura no currículo escolar". Especificamente o projeto visa: "Promover a comemoração do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra; incentivar a pesquisa da cultura afro-brasileira enquanto sistema próprio de pensar, sentir e agir; incentivar práticas educativo-culturais que assegurem aos alunos negros a assunção de sua própria identidade cultural; deflagrar um processo de reflexão sobre a questão racial na sociedade brasileira de modo a permitir a crítica e erradicação das práticas discriminatórias; criar condições para o reconhecimento e aceitação dos aspectos pluri-culturais da sociedade brasileira" (Prefeitura, 1985, p.1).

Para atingir tais objetivos foram previstas, durante todo o ano, atividades de caráter afro-brasileiro nas escolas do município. Estas atividades constituiriam o elemento deflagrador de um processo contínuo de re-

90 Esta citação e o resumo que se segue foram extraídos do Folheto Informativo do I Seminário de Pedagogia Interétnica, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em setembro de 1985.

91 Folheto informativo do I Seminário de Pedagogia Interétnica. 92 *Afro-Brasil*, Salvador, 4 a 9 de julho de 1985.

93 *Tribuna da Bahia*, Salvador, 4 de julho de 1985, p. 13. A matéria foi oficializada através da Partida 80/86 de 14 de julho de 85, pela Secretaria de Educação e homologada pelo secretário Eivaldo Boaventura (*Tribuna da Bahia*, 24 de setembro de 1985).

são da forma pela qual a cultura afro-brasileira vem sendo abordada na Escola, processo que passa necessariamente pela revisão da forma pela qual a História do Negro vem sendo tratada no 1º grau.

Infelizmente, o documento que consultamos não traz informações sobre os antecedentes do projeto, a autoria da proposta, a participação da comunidade negra na sua elaboração, nem sobre as dificuldades na sua elaboração e/ou implantação. Também não temos idéia da data precisa em que o projeto começou a funcionar, sabendo-se apenas que foi elaborado na gestão do prefeito Marcelo Alencar e do governador Leonel Brizola.

Toda esta movimentação da comunidade negra no sentido de valorizar e recuperar a cultura afro reflete, na opinião do professor João Baptista Borges Pereira, uma estratégia de luta. Com a miscigenação e a ausência de uma rígida linha de cor no Brasil, podem ocorrer opções pessoais, isto é, indivíduos que optem em identificar-se com o segmento branco da sociedade e que, portanto, não podem ser cooptados na luta pela emancipação do negro. Neste contexto a aglutinação em torno de uma cultura negra representa uma estratégia no sentido de garantir a luta. O importante é criar uma cultura, aquilo que se chama Cultura de Resistência, que representa um estandarte num campo de combate⁹⁴. E a escola, por sua universalidade, se constitui na instituição adequada para que essa Cultura de Resistência se espraie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de síntese da bibliografia, embora provisório e ainda bastante fragmentado, nos permitiu levantar alguns pontos que consideramos relevantes para aqueles que se interessam pela situação educacional do negro em nosso país.

Uma análise das organizações negras (associações culturais e recreativas, imprensa) sob a perspectiva da educação, bem como das iniciativas negras no campo da educação e do seu impacto sobre a comunidade negra não só ampliaria nosso conhecimento sobre o tema, mas também abriria novas perspectivas sob as quais a educação do negro poderia ser abordada.

Se a situação econômica da população negra, já de per se, constitui um obstáculo para a aquisição de melhores níveis de instrução, de maneira nenhuma a análise da educação do negro se esgota nesta dimensão. Conforme tentamos sugerir na nossa exposição, outros fatores deveriam ser considerados e equacionados para se verificar em que medida eles interferem no acesso e permanência da população negra na escola.

Os temas aqui discutidos apontam a necessidade de se conhecer em profundidade o que vem ocorrendo no contexto educacional, no que diz respeito às relações raciais, seja no âmbito do alunado, seja no âmbito das relações entre alunos, professores e funcionários. Os trabalhos realizados até agora sugerem a existência de discriminação, mas pouco sabemos da sua extensão, a maneira como ocorrem e, mesmo, da reação que provocam seja nos alunos, seja nos professores.

Os dados indicam que a aquisição da instrução para a população negra não é tudo. Quando o negro a alcança, ele ainda tem um longo caminho a percorrer pa-

ra lograr uma posição na sociedade. Embora os trabalhos mais antigos apontassem para essa circunstância, somente os estudos mais recentes têm efetuado uma reflexão mais aprofundada a respeito das conseqüências da escolarização do negro, procurando, inclusive, quantificar, através de procedimentos estatísticos, a mobilidade social dos negros, comparando-a com a mobilidade de brancos da mesma origem social. Neste sentido, estes trabalhos revestem-se da maior importância na medida em que desvendam o peso de discriminação na trajetória do negro.

Embora a preocupação do negro com a educação tenha sido uma constante, ao que tudo indica, está se configurando atualmente um movimento visando a valorização do negro enquanto negro no contexto educacional. Além disso, parece ser esta a primeira vez que uma parcela desta população se organiza para propor mudanças no sistema regular de ensino.

Porém, os dados discutidos neste trabalho indicam que o negro não pode se restringir exclusivamente em modificar o currículo escolar, até agora, a sua principal reivindicação. Conforme vimos, são tão grandes e tão complexos os problemas envolvidos em sua educação que a melhoria do seu nível educacional requer uma ação muito mais ampla que, sem considerar mudanças mais profundas que não competem à área educacional, deveria abranger toda uma série de fatores, como a formação do professor, dos técnicos da área educacional, do aluno, tanto negro como branco, e da própria organização, estrutura, e dinâmica das relações que ocorrem na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- AMARAL, R.J. de *Os pretos do Rosário*. Alarico, 1954.
- AZEVEDO, T. de *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Democracia racial, ideologia e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- _____. *Les élites de couleur dans une ville Brésilienne*. Paris, UNESCO, 1953.
- BARBOSA, I.M.F. *Socialização e relações raciais: um estudo de famílias negras em Campinas*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia, 5)
- BASTIDE, R. A imprensa negra do Estado de São Paulo. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sociologia*, São Paulo, (2): 50-78, 1951.
- _____. Efeito do conceito de cor. In: BASTIDE, R. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo, UNESCO-Anhembi, 1955a. p. 159-92.
- _____. Estereótipos de negros através da literatura brasileira. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sociologia*. São Paulo, (3): 9-27, 1953.
-

94 Aula ministrada pelo professor João Baptista Borges Pereira no curso "O negro e as relações raciais", na PUC/SP, em 10.05.1986.

- _____. "Introdução". In: BASTIDE, R. (org.) *La femme de couleur en Amérique Latine*. Paris, Anthropos, 1974. p.9-47.
- _____. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, R. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo, UNESCO-Anhembi, 1955b.
- _____. Négritude et intégration nationale: la classe moyenne de couleur devant les religions afro-brésiliennes. *Afro-Ásia*, Salvador (12): 17-30, 1976.
- _____. O negro em São Paulo. *São Paulo em quatro séculos*. Instituto Histórico e Geográfico (Comissão do 4º Centenário da Cidade de São Paulo). São Paulo, 2: 23-40, 1954.
- _____. Novo conceito de negritude. *Cadernos Brasileiros*. São Paulo, 4 (4): 105-9, fev. 1962.
- _____. Le problème noir en Amérique Latine. *Bulletin International des Sciences Sociales*. Paris, 4 (3): 459-67, 1952.
- _____. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, UNESCO-Anhembi, 1955c.
- _____. La socialization de l'enfant en situation d'acculturation. *Les carnets de l'enfance*. FISE-UNICEF, Neuilly-sur-seine (10): 26-35, juin, 1969.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Branco e negro em São Paulo*. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1959.
- _____. *O preconceito racial em São Paulo*. São Paulo. FEA/USP, 1951. (Publicação do Instituto de Administração da FEA/USP 118).
- BASTIDE, R. & VAN DEN BERGUE, P. Estereótipos, normas e comportamento inter-racial em São Paulo. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Negros e brancos em São Paulo*. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1959.
- BERGMANN, M. *Nasce um povo*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.
- BERND, Z. *A questão da negritude*. São Paulo, Brasiliense, 1984. (Qual é).
- BICUDO, V.L. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo, UNESCO-Anhembi, 1955. p. 227-310.
- _____. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. *Sociologia*. São Paulo, 9 (3): 195-219, 1947.
- BROOKSHAW, D. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- CAMARGO, O. de *O carro do êxito*: contos. São Paulo, Martins, 1972.
- _____. *A descoberta do frio*. São Paulo, Populares, s.d.
- CAMPOS, O. *Onde estão meus irmãos*. São Paulo, Editora do Autor, 1981.
- CARDOSO, F.H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. São Paulo, Difusão Européia de Livro, 1962.
- CARDOSO, F.H. & IANNI, O. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo, Nacional, 1960.
- CARNEIRO, S.; SANTOS, T. & COSTA, A.G.O. *Mulher negra; Política Governamental e a mulher*. São Paulo, Nobel/ Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985. (Década da Mulher).
- CASTRO, C. de M. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil – comentário. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, 10 (3): 1001-6, dez. 1980.
- COMISSÃO de Educação. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo 1 (1): 4, jan. 1984.
- VI ENCONTRO de negros do Norte/Nordeste. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2 (5): 11, abr./maio, 1986.
- FECONEZU. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2(4): 10, jan., 1986.
- FERNANDES, F. *Círculo fechado*: quatro ensaios sobre o poder institucional. São Paulo, Hucitec, 1976.
- _____. A integração do negro à sociedade de classes. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sociologia I*. São Paulo, (12), 1964.
- _____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972a.
- _____. Representações coletivas sobre o negro. O negro na tradição oral. In: FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972b.
- FERRARA, M.N. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*: estudo monográfico. São Paulo, 1981. Dissert. (mestrado) Fac. Fil. Let. e Ciê. Hum. Universidade de São Paulo.
- FOLHETO Informativo do I Seminário de Pedagogia Inter-étnica. Programa, Salvador, 1985.
- FONTAINE, P.M. Models of economic development and systems of race relations: the Brazilian development and the Afro-Brazilian condition. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983 (Ciências Sociais Hoje; v. 2).
- GINSBERG, A.M. Pesquisa sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, UNESCO-Anhembi, 1955. p. 311-61.
- GONZALEZ, L. & HASENBALG, C.A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.
- HADDAD, S. *Uma proposta de educação popular no ensino supletivo*. São Paulo, 1982. Dissert. (mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- HASENBALG, C.A. As desigualdades sociais revisitadas. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983 (Ciências Sociais Hoje; v. 2).
- _____. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- _____. O negro na publicidade. In: GONZALEZ, L. & HASENBALG, C.A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982a.
- _____. *Perspectivas sobre raça e classe*. [Trabalho apresentado no V Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Friburgo, 21 a 23 de outubro de 1981.]
- _____. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, L. & HASENBALG, C.A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982b.
- IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1962.
- _____. *Cadernos PUC 2*. São Paulo, Cortez, mar. 1980.
- _____. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- A LEI Afonso Arinos e a cultura de massa: a imagem do negro no cinema e TV. Paineis apresentados pelo Grupo Negro da PUC no XI Congresso Brasileiro de Comunicação Social da UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social, realizado em 29.10.1982. *Grupo Negro da PUC, Boletim III*. maio, 1984.
- LIMA, S.M.C. *O negro na televisão de São Paulo*: um estudo de relações raciais. São Paulo, FFLCH/USP, 1983. (Antropologia, 3)
- LUIZ, M. do C. et al. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (31): 69-72, dez., 1979.
- MARTUSCELLI, C. Uma pesquisa sobre aceitação de grupos nacionais "raciais" e regionais em São Paulo. *Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Psicologia*. São Paulo, (3): 53-73, 1950.
- MELLO, A. da S. *Estudos sobre o negro*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1958.
- MOSTRA Internacional de Literatura. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 1 (3): 8, ago./set. 1985.
- MOTT, L.R.B. *Piauí colonial*: população, economia e sociedade. Teresina, Projeto Petrônio Portella, 1985.
- MOURA, C. *A imprensa negra no Estado de São Paulo*, s.d. (mimeo).
- _____. *O negro de bom escravo a mau cidadão*. Rio de Janeiro, Conquista, 1977.
- _____. Organizações negras. In: SINGER, P. & BRANT, V. *C. São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980.
- _____. *Os quilombos e a rebelião negra*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Tudo é história, 12).
- MUNANGA, K. *Negritude*: usos e sentidos. São Paulo, Ática,

1986. (Série Princípios).
- NASCIMENTO, A. do *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. (org.) *O negro revoltado*. Rio de Janeiro, GRD, 1968.
- O NEGRO faz parte da história. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2 (4): 3, jan. 1986.
- OLIVEIRA, E. de O. Etnia e compromisso intelectual. In: SEMANA de estudos: a contribuição do negro brasileiro na formação social brasileira. 3ª. Rio de Janeiro, 1977 (Caderno v. 2).
- OLIVEIRA, J.M. O negro criança e estudante. In: SANTOS, A. F. dos (org.). *Eu, negro*. Discriminação no Brasil. Existe? São Paulo, Loyola, 1986.
- OLIVEIRA, L.E. et al. *O "lugar do negro" na força de trabalho*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE, 1985.
- _____. *Repensando o lugar da mulher negra*. (mimeo). [Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Águas de São Pedro, São Paulo, 1983.]
- OLIVEIRA, W.F. Considerações sobre o preconceito racial no Brasil. *Afro-Ásia*, (8-9): 5-28, jun./dez. 1969.
- PACHECO, M. de P.T. *Agüentando a barra: uma reflexão sobre a família negra de baixa renda*. DEISO-IBGE. [Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Águas de São Pedro, São Paulo, 1983. (mimeo)]
- _____. *A família negra*. Exame de algumas questões. (mimeo) [Trabalho apresentado na VIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Águas de São Pedro, São Paulo, 1984.]
- PEREIRA, J.B.B. *Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo*. São Paulo, Pioneira, 1967.
- _____. Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. Um ensaio de antropologia política. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (24): 53-61, 1982.
- PINTO, L.A.C. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. São Paulo, Nacional, 1953.
- PINTO, R.P. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (55): 3-17, nov., 1985.
- PINTO, R.P. & MYASAKI, N. O "índio" nas nossas escolas: relatório final. São Paulo, 1985. (mimeo).
- PROJETO ZUMBI manifestação de cultura. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2 (4): 10, jan. 1986.
- QUEIROZ, M.I.P. de Coletividades negras: ascensão sócio-econômica dos negros no Brasil e em São Paulo. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 29(6): 647-63, jun. 1977.
- _____. de, Escravos e mobilidade social vertical em dois romances brasileiros do século XIX. *Cadernos CERU*, (9): 39-58, out. 1976.
- QUEIROZ JÚNIOR, T. de *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo, Ática, 1975.
- RABASSA, G. *O negro na ficção brasileira: meio século de história literária*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965.
- RAMOS, A. *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro, Casa do Estudante, s.d.
- REGAN, D. Pe. O problema das famílias incompletas no Brasil. *Rev. de Cultura Vozes*, 76 (7): 37-49, set. 1982.
- RIO DE JANEIRO (cidade) Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Cultura Geral. *Projeto Zumbi dos Palmares*. 1985.
- I SEMINÁRIO de Integração. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 1 (2): 5, jul. 1985.
- SEMINÁRIO, sobre discriminação racial no mercado de trabalho. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 1 (1): 3, jan. 1984.
- SERRA, A. *A balaiada*. Rio de Janeiro, Bedeschi, 1946.
- SILVA, E.F. da. Rodrigues Alves: um líder Negro. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 1 (2): 2, jul. 1985.
- SILVA, N. do V. Cor e processo de realização sócio-econômica. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minerais étnicos e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. (Ciências Sociais Hoje; vol. 2).
- _____. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, 10(1): 21-44, abr. 1980a.
- _____. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil — réplica. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, 10 (3): 1007-12, dez. 1980b.
- SILVÉRIO, V.R. & SANTOS, E.R. Pesquisa realizada com professores revela dados alarmantes. *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2 (5): 6, abr./maio 1986.
- I SIMPÓSIO Nacional de Estudos Palmarinos, *Jornal do Conselho da Comunidade Negra*. São Paulo, 2 (4): 7, jan. 1986.
- SOUZA, A. de Raça e política no Brasil urbano. *R. Adm. Emp.* Rio de Janeiro, 11 (4): 61-70, out./dez. 1971.
- SOUZA, N.S. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- SUPLICY, E.M. A desigualdade social, racial e sexual. *Revista de Economia Política*. São Paulo, 2 (4): 129-38, out./dez. 1982.
- VALENTE, A.L.E.F. *Política e relações raciais*. Os negros e as eleições paulistas de 1982. São Paulo, 1984. Diss. (Mestrado — Antropologia Social). Depto. Ciências Sociais, USP.

Artigos de Jornais

AFROBRASIL

História da África será ensinada nas escolas da Bahia, Salvador, Bahia, 4 a 9 de julho de 1985.

O ESTADO DE SÃO PAULO

MOSTRA discute cultura negra no mundo, 19.05.1985.
 A LITERATURA negra, um assunto para debate, 21.05.1985.
 A LITERATURA negra e a resistência dos povos, 22.05.1985.
 BRASILEIROS e estrangeiros discutem literatura negra, 23.05.1985.
 SECRETARIA da Cultura anuncia acordo e projeto, 07.11.1985.
 COMEÇA o projeto Zumbi, 16.11.1985.
 SCHÜLER, Donald. Racismo na literatura? Sim e não, 06.09.1983.

FOLHA DE SÃO PAULO

A INFLUÊNCIA do negro na cultura brasileira, 09.09.1985.
 NO "PROJETO ZUMBI" a vez da cultura negra, 15.09.1985.
 A LITERATURA negra define o seu perfil, 21.05.1985.
 MATOS, Graniro. A negritude em nossos livros, 08.01.1984.

A GAZETA

A QUESTÃO racial vista por três professores. Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira. Entrevista. 27.08.1966.

TRIBUNA DA BAHIA

PEDAGOGIA Interétnica (nas escolas a partir de 1986), 04.07.1985, p. 13.
 SEMINÁRIO debate papel da cultura negra na educação, 24.09.1985