

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXCLUSÃO ÉTNICA: Uma face do fracasso escolar  
A exclusão de adolescentes negros, na perspectiva de aproximação de  
pressupostos teóricos de inclusão**

**LUIZ VERGÍLIO BATISTA DA ROSA**

**Porto Alegre, 2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXCLUSÃO ÉTNICA: Uma face do fracasso escolar  
A exclusão de adolescentes negros, na perspectiva de aproximação de  
pressupostos teóricos de inclusão**

**Luiz Vergílio Batista da Rosa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre, 2001

Figura 1: Casal Negro – “um olhar de esperança”

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

R788e Rosa, Luiz Vergílio Batista da  
Exclusão étnica : uma face do fracasso escolar : a exclusão  
de adolescentes negros, na perspectiva de aproximação de  
pressupostos teóricos de inclusão / Luiz Vergílio Batista da  
Rosa. - Porto Alegre : UFRGS, 2001.  
f.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.**

1. Exclusão étnica - Exclusão escolar - Negro. 2. Fracasso  
escolar - Adolescente negro. I. Título.

CDU - 371.212.72(=96)

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

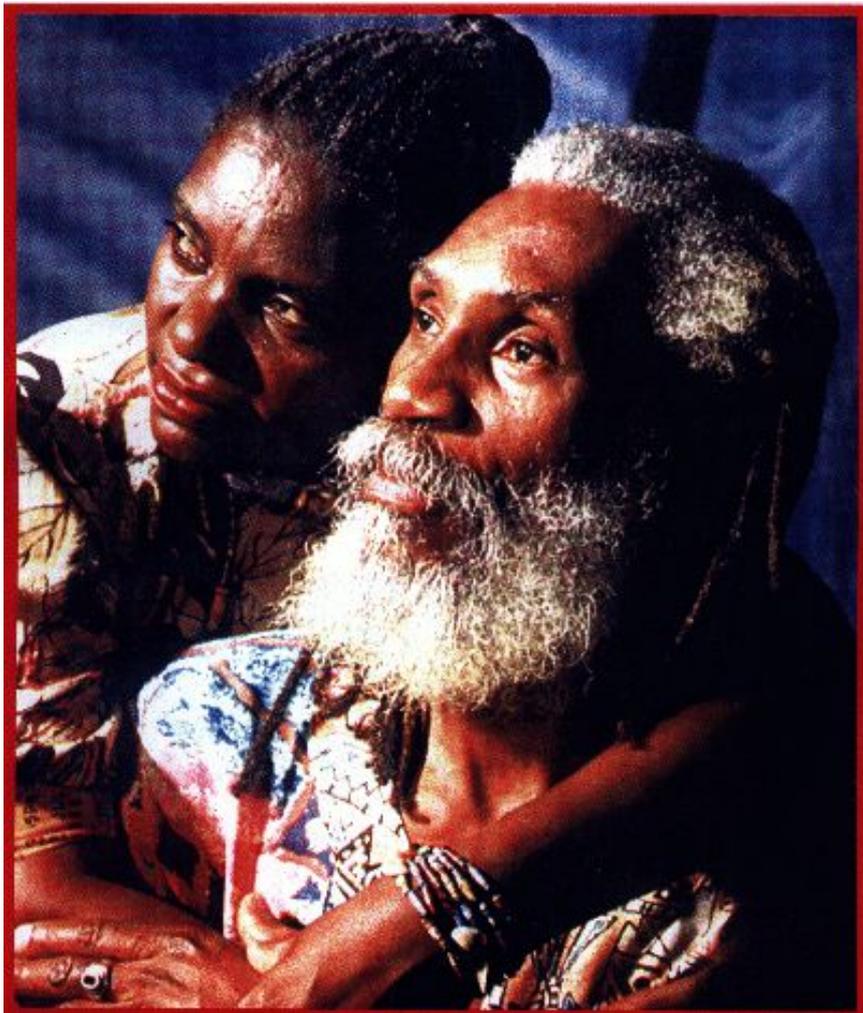


Figura 1: Casal Negro – “um olhar de esperança”

## **DEDICATÓRIAS E AGRADECIMENTOS**

Essa Dissertação é parte de um processo de resgate das raízes afro-brasileiras, que vêm sendo construídas ao longo da minha vida.

Elaborada com muito trabalho e sofrimento, tem a contribuição de várias pessoas, das quais trago marcas na minha identidade e no meu modo de viver. Por isso, os agradecimentos e as dedicatórias.

### **Dedicatórias:**

- Começo dedicando esse trabalho aos adolescentes negros e as adolescentes negras que compartilharam suas vidas de lutas e esperanças, gérmen de toda a emoção que o nutre.
- Às professoras dos adolescentes, pelas contribuições e emoções que transmitem ao texto, renovando o sentimento de que o ato de ensinar/aprender se constitui, também, em ato afetivo.
- Aos companheiros e companheiras do Centro Ecumênico de Cultura Negra – CECUNE.

- Aos militantes do Movimento Negro, na luta permanente pelo respeito às diferenças e por um Estado socialmente justo.
- Aos parceiros e parceiras, solidários e solidárias, na luta contra toda a forma de racismo e discriminação, de forma individual ou institucional.

### **Agradecimentos:**

- Ao professor Dr. Hugo Otto Beyer, meu orientador, por sua atenção e amizade em todos os momentos que a ele recorri.
- Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pela excelência da aprendizagem que constroem, coletivamente.
- Aos meus pais Alípio e Joana, simbolizando a fé e a consciência política que nutrem minha vida; aos meus irmãos e irmãs.
- Ao Alvern Vom Steeg, Jonas e Olga Gautério pelo companheirismo, pela constante atenção, pelo transigir no amor.
- À Comunidade Metodista, lugar de vivências; vencendo contradições e semeando esperanças.
- A Lia, Eunice e Raquel, sóis e luas de cada manhã, tarde e noite de minha vida.
- A Deus, pela bênção de viver e conviver.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE QUADROS.....	.IX
LISTA DE FIGURAS .....	.X
1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	14
1.1 A Perspectiva teórica.....	16
1.2 Os Caminhos da investigação.....	22
1.3 O Corpo estrutural da dissertação.....	27
2. A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA EXCLUSÃO DO NEGRO BRASILEIRO.....	31
2.1 Olhar obliterado sobre o negro.....	31
2.2 Raízes históricas que concorrem à produção do racismo.....	35
2.2.1 O eurocentrismo.....	36
2.2.2 A escravidão africana.....	41
2.3 Aproximações entre os conceitos de raça e etnia.....	46
2.3.1 Raça.....	45
2.3.2 Etnia.....	48
2.4 A construção da identidade negra.....	51
2.4.1 Consciência cultural e negritude.....	51
2.4.2 A produção da identidade negra brasileira.....	54
2.5 Sociedade escravocrata e identidade rebelde.....	61
3. EXCLUSÃO ÉTNICA: UMA FACE DA EXCLUSÃO ESCOLAR.....	74

3.1 Um olhar sobre a infância negra.....	78
3.2 A instituição da escola excludente.....	86
4. ADOLESCENTE NEGRO: EDUCAÇÃO CULTURA E IDENTIDADE.....	100
4.1 Cultura - em busca de um conceito.....	102
5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO – FRACASSO E DEFICIÊNCIA.....	111
5.1 Fracasso escolar, representações e aprendizagem.....	111
5.2 Escola e aprendizagem – adolescente negro e socialização.....	119
6. A INTERSECÇÃO DA FALA DOS ADOLESCENTES E DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	129
6.1 Indicadores sociais e educacionais da exclusão.....	129
6.2 Observações sobre a categoria - “Fala dos adolescentes”.....	137
6.3 Dados qualitativos da escuta dos adolescentes negros.....	140
6.3.1 Racismo e discriminação.....	140
6.3.2 Ensino e Aprendizagem.....	142
6.4 Análise da fala dos adolescentes.....	143
6.4.1 Flor de Liz.....	143
6.4.2 Açucena.....	145
6.4.3 Pardal .....	146
6.4.4 Albatroz.....	147
6.5 Reflexões sobre a fala dos adolescentes.....	148
6.5.1 Racismo, discriminação e fracasso escolar.....	148
6.5.2 Identidade cultural e auto-estima.....	154
6.5.3 Exclusão e Inclusão.....	156
6.5.4 A escola ideal, segundo adolescentes negros.....	157
6.6 Depoimento das professoras.....	160
6.6.1 Rubi.....	161
6.6.2 Esmeralda.....	163
6.6.3 Pérola.....	165

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS.....	189
Anexos I – Roteiro para entrevista semi-estruturada com adolescentes negros do curso supletivo.....	190
Anexos II – Roteiro para entrevista semi-estruturada com professoras.....	192
Anexos III – Fala dos alunos entrevistados do Curso Supletivo.....	194

## LISTA DE QUADROS

1. Percentual de analfabetos no total da população residente por cor – Brasil.....	84
2. Pessoas residentes de 7 anos ou mais, por cor, segundo anos de estudo - %.....	85
3. Pessoas residentes de 7 anos ou mais, por cor e sexo, segundo anos de estudo .....	85
4. Quadro comparativo da população .....	130
5. Distribuição da população por cor e raça - 1996 .....	130
6. Distribuição da população por cor e raça - 1999.....	133-134
7. Domicílio por condição de saneamento segundo a cor do chefe - 1996.....	133
8. Domicílios por condições de saneamento segundo a cor de referência - 1999.....	133-134
9. Taxa de mortalidade infantil e de menores de 5 anos de idade por cor e sexo - 1999 .....	134
10. Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e cor - 1999 .....	136

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Casal Negro – “um olhar de esperança” .....	III
Figura 2: Família Negra – “democratizando as relações” .....	29
Figura 3: Grupo de Adolescentes – “um sorriso negro” .....	98
Figura 4: Crianças Negras – “negritude e identidade” .....	169

## RESUMO

Esta pesquisa busca caracterizar a exclusão étnica do negro como uma das faces do fracasso escolar. Este foco estabelece conexões com a produção histórica do racismo e da discriminação, que tem produzido formas estereotipadas de representação social da identidade e do lugar do negro na sociedade. Procura analisar como os adolescentes negros, alunos do supletivo noturno, de uma escola pública localizada em um bairro empobrecido, marcados pela reprovação, repetência e evasão escolar, re-elaboram essas imagens negativas na construção de sua identidade e nas relações interpessoais. Faço aproximações teóricas ligadas à formulação e busca de enfoques historiográficos, sociológicos e educacionais que ajudem a explicitar a história de nossa formação social, o caráter da discriminação étnica e social do negro, da natureza excludente do Estado e do fracasso escolar, como uma face da exclusão étnica do negro. Através dos dados etnográficos, e das falas dos alunos e professoras, busco perceber como as manifestações de racismo e discriminação; e como essas categorias, quando percebidas, podem contribuir, de forma dialética, para processos de inclusão e de democratização das relações sociais.

## **ABSTRACT**

This research wants to characterize the black people racial's exclusion as a face of failure in the school. This focus establish connections with the historical production of racism and racial discrimination. These social categories have produced stereotyped forms of representations about black people's identity and their place in the society. Also, this work looking for to analyze how the black adolescent studying, in a public school within in a poor neighborhood, could to overcome the negative messages at moment that his social and cultural identity is growing. It do the theories approaches connecting historical, sociological and educational emphasis. They help to explain our social organization and the marks of racial and social discriminations against black people. It show how the exclusion is in the Brazil's public institutions, include schools. Through ethnography dates and teens/teachers speeches it wants to show how the racism and prejudice attitudes are and how the knowledge of them, in a dialectical way, can influence to the process of inclusion and to democratization of society, too.

## 1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

**“A experiência da liberdade é ínsita à liberdade espiritual do ser, portanto, a mais transparente experiência do ser como ato. O ato de ser é ato livre. Ato que se revela na interioridade de si mesmo, subjetividade, autoconsciência do ser, energia criadora. Consciência ontológica, que, no [no ser humano] se dá na abertura ao Absoluto.”**

**Ernani Maria Fiori**

Uma das características da cultura africana, seja ela de origem banto ou sudanês<sup>1</sup>, é a sua tradição oral. Nesse contexto cultural os anciãos são figuras importantes e respeitadas, por possuírem a memória cultural viva de seu povo, repassada nas histórias, nas lendas, nos mitos que contam, cujo conteúdo é verdade-conhecimento-identidade cultural para as próximas gerações. Como diz ALTUNA (1985, p.32), que “em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca”. É bem verdade que o colonialismo europeu, pela dominação e escravidão africana, sufocou e traumatizou essa tradição, no entanto ela sobreviveu e se preservou na memória dos que ficaram no continente; como se

---

<sup>1</sup> De um modo em geral, as referências à cultura dos africanos trazidos para o Brasil são identificadas por fatores étnicos e lingüísticos. De acordo com essa classificação, podemos estabelecer duas grandes referências culturais: A banto (angolas, cabindas, congos e muxicongos, benguelas, monjolos e rebolos, moçambiques ou contracostas). Sudaneses puros (nagôs ou lorubas[daometanos, minas, quêtos, ibadaus,e outros]). Sudaneses maometanos(uaçãs ou ucas, mandingas, bordingas, bornéus, tapas e outros).

recriou na diáspora , especialmente pela religiosidade e pela capacidade inata do homem e da mulher africana saber dialogar com a vida em circunstâncias de adversidade, como bem traduz PETRONILHA (1987, p. 114), pois, “falar, ou melhor, conversar é uma maneira privilegiada de captar o mundo que nos rodeia, a sociedade em que vivemos, o espaço físico por onde se desdobra a nossa ação, a maneira de ser e de agir dos nossos parentes, vizinhos, amigos, nossa maneira pessoal de ser e de agir”. A outra face da cultura tradicional negra africana, é o respeito à criança.

Quando meu tio João, do alto da sabedoria acumulado pelos 97 anos de vida e dois metros de altura, contava-me sobre a história de meu avô Adão e da avó Francelina, que logo após a abolição dos escravos várias famílias, incluindo a nossa, foram expulsas das terras, localizadas em um local ermo chamado “formigueiro”, onde cultivavam e moravam, (quilombo<sup>2</sup>), por um coronel de ilustre família de Cruz Alta.

A partir desse momento tivemos que nos fixar nas periferias da cidade, num bairro que passou a ser chamado de “capoeira”, por causa dos negros que lá passaram a morar. Essas e outras histórias contadas reservadamente pelos antigos, que marcam indelevelmente as famílias negras, das formas mais veladas ou explícitas de desapropriação do ser humano, e que aos olhos atentos do pesquisador, precisam ser, ainda que em outras formas de discurso, contadas.

Essa dissertação pretende contar uma história, naturalmente observando as exigências científicas necessárias a um trabalho acadêmico, ainda que permeada dos valores éticos e juízo moral que me constituem, a partir de uma história de vida e envolvimento da temática do negro no contexto da realidade brasileira, na busca de transformação desta realidade de discriminação e exclusão, instituída ao longo de nossa formação social.

### **1.1 A perspectiva da construção teórica**

---

<sup>2</sup> MAESTRI (1984, P.126) chama a atenção para a displicência com que a nossa historiografia tem tomado, especificamente no Rio Grande do Sul, o registro dos quilombos gaúchos. É um campo de pesquisa pouco explorado.

Ao abordar as relações entre a escola e a produção do conhecimento, José Saramago<sup>3</sup> vai dizer que “uma das finalidades do conhecimento produzido nas academias, ou escolas, é a emancipação; isto é, a construção de um conhecimento emancipatório, uma consciência crítica e ativa, uma ética de diálogo e participação”.

Entretanto, esta relação entre os agentes da educação e a construção do conhecimento é sempre de tensão dialética, cabendo ao professor e à professora promover esse permanente conflito, transformando o espaço escolar em geral, e a sala de aula em particular, em local onde os diferentes conhecimentos sejam confrontados. Assim, salas de aula e o ambiente escolar tornam-se lugares tanto de produção quanto de confronto de saberes. Isso é o que já preconizava Paulo Freire quando, ao escrever seu livro *Pedagogia da Autonomia*, entendia que a formação docente, no contexto de uma prática educativo-progressista, devia ser a favor da autonomia dos educandos.

Portanto, ao re-visitar o passado, implícito na transmissão dos conhecimentos e na produção dos discursos produzidos pelas gerações anteriores, é necessário não escamotear os conflitos, problematizando-os e tomando-os como força histórica capaz de interferir e de transformar a realidade.

Entendo que a disposição para esse diálogo permanente entre o saber formal acumulado e os saberes informais, circunscritos às histórias de vida, pode produzir um tipo de conhecimento, de educação que seja libertadora e incluidora plena dos sujeitos protagonistas desse processo de produção do conhecimento. Isso implica na organização de um saber coletivo onde os diferentes saberes sejam respeitados.

---

<sup>3</sup> Palestra em vídeo apresentada em 12/04/99, em Aula da Disciplina: Educação Fundamental: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas, 1º semestre de 1999 – Professora Jaqueline Moll.

Como professor da rede pública estadual, em uma escola de periferia do município de Viamão, sempre me preocupei com a “naturalização” do chamado “fracasso escolar”. A presença do trinômio *reprovação-repetência-evasão*, admitida naturalmente como parte da vida escolar, sempre pareceu-me um verdadeiro ritual pedagógico de exclusão, estrutural, sistematizado e perpetuado pela escola. Observei que em muitas turmas do ensino fundamental e do ensino médio, do período noturno, especialmente, a defasagem entre os alunos matriculados no início do ano letivo e os que conseguiam efetivamente concluí-lo era de mais de 50%.

Ainda que hoje o governo municipal tenha melhorado significativamente o acesso à escola<sup>4</sup> com pavimentação em frente a escola, ela está situada numa vila constituída, majoritariamente, por uma população empobrecida. Essa comunidade é constituída por uma significativa maioria de alunos negros, convivendo com uma população branca oriunda, na sua grande maioria, do êxodo rural, e de várias cidades do interior do Estado. O turno da noite, que inclui o ensino regular<sup>5</sup>, e há três anos o ensino supletivo<sup>6</sup>, é freqüentado por alunos negros, na sua grande maioria. Assim que a *naturalização do fracasso escolar*<sup>7</sup>, além de atingir uma população empobrecida, incide fortemente sobre os alunos e alunas negros.

Esta é uma experiência contrária, em todos os sentidos, a que tive como professor em uma escola privada de Porto Alegre, freqüentada por alunos oriundos da classe média, onde os raríssimos alunos negros eram atletas bolsistas, e as evasões e repetências eram praticamente inexistentes.

Por outro lado, enquanto militante de uma entidade não-governamental<sup>8</sup>, relacionada ao Movimento Negro<sup>9</sup>, e de movimentos ecumênicos de base

---

<sup>4</sup> Essa escola era considerada de difícil acesso pela quase impossibilidade de se chegar a ela em dias de chuva, bem como pela periculosidade do seu entorno.

<sup>5</sup> Funcionam todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>6</sup> Funcionam 3 etapas: Etapa 1(5ª série); Etapa 2(6ª série) e Etapa 3(7ª série) do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Michel SCHIFF(1994, p.13) vai chamar a naturalização do fracasso escolar de “opressão interiorizada ou a ilusão da impotência”.

<sup>8</sup> Centro Ecumênico de Cultura Negra - CECUNE

popular, enquanto religioso, tenho me envolvido, junto com muitos companheiros e companheiras, desde meados dos anos 70 e início dos anos 80, nas mais diversas práticas alternativas de resistência e reconstrução de uma cidadania cultural, de uma consciência de negritude que considera importante, para uma sociedade democrática, a pluralidade étnica, o respeito às diferenças, e a igualdade e direitos de cidadania, nas relações com o Estado e com outras etnias.

Essa luta coletiva tem contribuído para o fortalecimento e o cultivo de uma identidade cultural negra no Estado do Rio Grande do Sul, onde a solidariedade de muitas pessoas de outras etnias tem sido importante para um projeto democrático popular. Isso se deu desde o estímulo a programas de alfabetização, reforço escolar e preparação ao vestibular, visando melhores condições de acesso ao mercado de trabalho e à universidade; como a valorização das manifestações culturais, como elementos de reconstrução da identidade negra; bem como cursos de capacitação às lideranças populares, como elementos multiplicadores dessa consciência.

Assim que, inquietado e inconformado com a realidade da exclusão escolar, busquei a Universidade Federal do RGS, no seu Programa de Pós-Graduação em Educação, buscando referenciais teóricos que pudessem ajudar-me a entender o fracasso escolar, como esse fracasso se reproduz simbolicamente na sociedade e na vida das pessoas afetadas por ele.

A partir de uma melhor compreensão do fenômeno, procurei perceber princípios pedagógicos que contemplem as especificidades do adolescente negro, contribuindo para que seu desenvolvimento cognitivo não seja obstaculizado pela discriminação, pelo contrário, seja elemento de apoio à construção de sua identidade cultural.

---

<sup>9</sup> Movimento Negro – Movimento Negro é uma forma de dar visibilidade a organizações civis, entidades culturais, grupos comunitários e de pessoas que conscientes da sua negritude,

Essa hipótese de que a exclusão pelo fracasso escolar fosse um sintoma da exclusão étnico-social dos negros, impulsionou nossa busca investigativa; e a escola, enquanto promotora e mediadora cultural torna-se espaço para estabelecer-se às relações que foram sendo construídas.

Isso, de início, implica numa ruptura com a visão autoritária da escola e da atitude unilateral e linear do professor em colocar-se, como tradicionalmente acontece, como detentor exclusivo do saber; reduzindo as possibilidades criativas do aluno na construção do conhecimento e na leitura construída coletivamente da sua realidade. Nesse aspecto ao relatar uma experiência de organização de lideranças operárias na Espanha, FREIRE (1998, p.130) diz: “as educadoras e os educadores autoritários que se proclamam progressistas e que, entretanto, se consideram proprietários do saber que devem estender aos educandos ignorantes”. É exatamente contra essa construção autoritária que um projeto pedagógico libertador se contrapõe.

De modo que a prática de um conhecimento emancipatório, como diz SARAMAGO (1999), ou um conhecimento que seja libertador e produza a autonomia, nos dizeres de FREIRE (1998) e outros autores e autoras, são pressupostos trabalhados cujo foco das suas reflexões sobre a educação estão direcionados às análises sobre o que e quem é o ser humano, numa abordagem humanista crítico-social; tudo isso, aponta, por outro lado, para um projeto pedagógico que se contraponha à lógica do autoritarismo e da exclusão. Assim, o aluno participa de um processo educativo onde a sua condição de exclusão social e exclusão étnica não seja tomada como uma realidade imutável, de acomodação às situações de constrangimento ou fuga da sua condição de afro-descendente.

FREIRE (1997, p.25) expõe esse processo, quando diz:

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que

---

manifestam-se contra todas as formas de discriminação, além de trabalharem na conscientização do povo negro.

me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são para mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tomar o falso sujeito da formação do futuro objeto de meu formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao reformar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. FREIRE (1997, p.25)

Assim, como professor, entendo que a produção do conhecimento emancipatório estabelece, necessariamente, uma relação dialética, no sentido de promover uma forma de educação que, conforme FREIRE (1991, p.24), “possibilita ao aluno a aquisição crítica dos saberes acumulados pela sociedade, assumindo-se como sujeito da produção destes saberes”.

Portanto, o desenvolvimento da dissertação se vale de autores que, ao mesmo tempo em que denunciam o fracasso escolar, apontando para a escola possível, assim como, quando tratam da exclusão, propõem caminhos de inclusão; não numa perspectiva dualista simplificadora exclusão-inclusão, mas no confronto dialético com essa realidade.

O aproximar e transitar entre as idéias de autores como Lev Vygotsky, Paulo Freire, Michel Schiff, Maria Helena Souza Patto, Miguel Arroyo, Peter MacLaren, Júlia Varela, Fernando Alvarez-Uria, John Thompson, Clóvis Moura, Alicia Fernádes, e outros autores consultados e citados com igual importância, busco constituir uma fundamentação teórica, dentro de um espectro de análise histórico-social, para a análise e descrição do fenômeno estudado.

Quando reconhecemos a pluralidade cultural de nosso país, desejamos que haja um Estado democrático, socialmente justo e solidário. O enfrentamento da exclusão escolar precisa incorporar a discussão de diferentes caminhos de inclusão, da escola possível, do respeito às diferentes culturais. E verificar em que medida a experiência da reprovação, da repetência e da exclusão implica na

construção da auto-imagem e na auto-estima do adolescente negro; em que medida o “fazer escolar” colabora na valorização da sua própria identidade cultural e no seu desenvolvimento.

A historiografia produzida a partir de uma análise crítica e dialética busca situar a condição do negro num Estado que se estabeleceu com base no latifúndio, na monocultura e na mão-de-obra escrava, com pressupostos racistas. Ao revisar a história de nossa formação social, e ao perceber os ritos da escola, na produção sistemática da exclusão de segmentos significativos de nossa juventude, busca-se perceber como a aprendizagem e a não-aprendizagem do adolescente negro é medida pelas relações e referências culturais que o identificam, enquanto tal. Busca-se, também, perceber que o seu desenvolvimento cognitivo é perpassado pela identidade cultural plasmada em seu corpo, sobre o qual discursos de negação e inferioridade são construídos.

Nesse sentido, STAINBACK (1999) vai nos chamar a atenção para o reconhecimento de que a história do indivíduo é elemento decisivo para o seu desenvolvimento cognitivo. Reafirma a importância do corpo, nesse processo, como um organismo, que é decorrente do desejo e de inteligência, conforme uma corporeidade que aprende, sente prazer, pensa, sofre e age. No que também corrobora FERNÁNDEZ (1991) quando diz que a aprendizagem passa pelo corpo a todo o momento.

Quando se aprende, há não somente o ato, mas também o prazer, porque o prazer está no corpo. “O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio”, como afirma FERNÁNDEZ (1991, p.58).

Também (PAIN apud FERNÁNDEZ, 1991, p. 58) continua a afirmar que “o corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento.”

Por outro lado, os fatores econômicos e políticos determinam o lugar que os corpos ocupam na sociedade. Os dados estatísticos, nos quais os indicadores sociais e econômicos são referidos pela cor da população, apresentados no capítulo 6, vão mostrar, de forma ainda mais explícita, que as diferenças étnicas acentuam as desigualdades sociais. Pois, qualquer relação que se possa estabelecer entre os diferentes segmentos étnicos e os dados estatísticos, demonstram que eles não estão distribuídos de forma equânime em praticamente nenhum item que se possa observar.

Assim que os espaços das pessoas, na sociedade brasileira, estão determinados tanto pela cor/cultura do grupo a que pertencem, quanto pelas relações de poder sócio-cultural que esse mesmo grupo possui.

## **1.2 Os caminhos da investigação**

A presente dissertação, de cunho qualitativo, desenvolve-se a partir de três focos de investigação:

O primeiro foco relaciona-se à produção histórica do racismo, e suas relações com a discriminação e exclusão.

O segundo foco refere-se à escola pública, que através do fracasso escolar tem perpetuado a exclusão das camadas populares da população.

O terceiro foco visa perceber, quer pela negação ou quer pela consciência da realidade do racismo e da discriminação, elementos que concorrem à construção de uma identidade étnico-cultural, por parte do adolescente negro, nas suas relações e história de vida escolar.

Da definição dos focos da investigação, passo aos objetivos, assim descritos:

Primeiro: descrever elementos históricos da realidade do negro brasileiro, desvelando o lugar que ocupa nas representações para/ e por ele construídas.

Segundo: buscar relações entre os elementos históricos determinantes do *fracasso* escolar e a histórica exclusão étnico-social dos afros-descendentes.

Terceiro: verificar aspectos da discriminação histórica dos negros, e as implicações na formulação de uma da identidade cultural negra.

Quarto: formular implicações e conclusões, a partir dos referenciais teóricos.

Os objetivos apontados são buscados na análise histórico-crítica das referências bibliográficas e pelo emprego de entrevistas semi-estruturadas para a análise do fenômeno.

A pesquisa foi realizada junto a uma escola da rede pública estadual, onde funciona, há três anos no turno da noite, o Ensino Supletivo. Está situada numa confluência de várias vilas populares do município de Viamão, com um acelerado crescimento, e, nos últimos anos, com uma melhor infra-estrutura, com pavimentação das ruas e iluminação pública. O entorno da escola é, na sua maioria, constituído de casas populares muito simples, de onde provêm os alunos e as alunas, de famílias empobrecidas, e, com raras exceções, alguns alunos e alunas de famílias de funcionários públicos e pequenos comerciantes.

Um aspecto singular dessa comunidade escolar é a presença da maioria de alunos negros, especialmente no período noturno, contrastando com uma presença crescente, nos últimos anos, de alunos brancos oriundos de vários municípios do interior de nosso Estado, especialmente da zona rural (municípios

das regiões do Planalto e Missões). Esse quadro permite uma observação muito concreta das relações interétnicas.

A escola funciona nos três turnos, com uma capacidade de aproximadamente 1500 alunos, com cerca de 90 professores. Fui professor nesta escola nos últimos seis anos, trabalhando nos antigos 1º e 2º graus, no turno da manhã e da noite, como professor de inglês e literatura.

A opção por desenvolver a pesquisa somente junto aos alunos do supletivo deu-se pelas seguintes razões:

A primeira razão foi por pretender escutar a fala de adolescentes negros/negras, com histórias de reprovação, repetência ou evasão do ensino regular.

A segunda razão foi por considerar uma certa especificidade do curso supletivo onde os adolescentes convivem com adultos, o que, de certa forma amplia o leque de relações e representações dos alunos.

A terceira razão foi por considerar que não sendo professor do supletivo, poderia ter uma aproximação com os/as colegas professores desse curso, evitando um constrangimento próprio de quem expõe suas opiniões sobre um tema sempre difícil de ser tratado na escola, especialmente pelo convívio diário com os colegas do ensino regular.

Optei por trabalhar com alunos e alunas da Etapa 2 (que corresponde a 6ª série) e Etapa 3 (que corresponde a 7ª e a 8ª séries).

Desde o início, considerando que não pretendíamos analisar os dados das entrevistas de forma quantitativa, mas a partir de uma análise sócio-crítica, optamos pela escolha dos sujeitos, considerando os seguintes critérios: dois adolescentes negros e duas adolescentes negras entre 13 e 19 anos de idade,

da mesma turma ou de turmas diferentes do curso supletivo noturno, com experiência de reprovação e/ou evasão no ensino regular.

Quanto à escuta das professoras<sup>10</sup>, optei por registrar as três falas, embora a princípio houvesse planejado registrar apenas duas, pela disposição e interesse que demonstraram para com o tema da pesquisa, garantindo, como critério, que, ao menos um depoimento uma professora de cada etapa fosse registrado. As professoras estão mencionadas e identificadas por nomes de pedras preciosas, sugeridas em acordo mútuo.

Em síntese, os critérios anteriormente referidos à coleta dos sujeitos e dados, referidos anteriormente nesse item, foram:

1. Adolescentes negros, dois do sexo masculino e duas do sexo feminino, de um universo de 22 adolescentes entrevistados, entre 13 e 19 anos de idade;
2. Os dois adolescentes estão identificados por nomes de aves, e as duas adolescentes por nome de flores;
3. Que fossem alunos do supletivo, com história de reprovação, repetência ou evasão escolar, matriculados nas Etapas 2 (correspondendo a 6ª série) e Etapa 3, (correspondendo a 7ª e 8ª séries).

Quanto os critérios de escolha e síntese dos assuntos foram determinados, segundo os itens desenvolvidos nas páginas 140 a 143, os elementos que fornecem elementos de análise para as categorias trabalhadas são *Racismo e discriminação*, *Ensino-aprendizagem*. Na primeira categoria, tomamos as falas que tratam de situações em que o aluno identifica, ou caracteriza como discriminação, as possíveis situações percebidas nas relações interpessoais na escola e fora dela. Na categoria *Ensino-aprendizagem*, perceber as suas

---

<sup>10</sup> Os professores homens, do curso supletivo, não desejaram participar da pesquisa.

dificuldades cognitivas que concorreram à reprovação, repetência ou evasão, e as relações com o sentimento de discriminação étnica.

Os primeiros passos foram no sentido de dialogar com todas as turmas e suas professoras, informando-lhes da natureza e do objeto da pesquisa. Esse foi um momento muito tenso porque, como já havia constatado GONÇALVES (1985), que ao procurar investigar como a discriminação racial se manifesta na escola, encontrou apenas um profundo silêncio sobre o assunto.

Diz GONÇALVES (1985, p. 1) que sua pesquisa passou a ter um compromisso “de fazer falar aquilo que a prática pedagógica silenciava no dia-a-dia escolar.” Assim que, passados quinze anos dessa constatação, depara-se com o mesmo silêncio constrangedor; nem direção, nem alunos e professores têm disposição para reagirem aos comentários iniciais, revelando a imensas dificuldades da escola falar, ainda hoje, sobre esse tema. Retomei a preocupação de GONÇALVES (1985), no sentido de escutar essas vozes de outra forma.

No segundo encontro com as turmas, e as professoras, houve uma maior espontaneidade na participação dos alunos e alunas, sendo que, após esse encontro, estabelecemos um cronograma, de comum acordo, para ouvi-los individualmente. Esses depoimentos foram tomados com base em um roteiro das questões sobre o foco de interesse da pesquisa, de natureza histórico-estrutural, tanto para alunos quanto para os as professoras

Algumas das entrevistas foram gravados em vídeo, outras em fita cassete, e outras em apontamentos. Foram selecionados e sintetizados 22 depoimentos, donde destacamos quatro, segundo a opção metodológica anteriormente escolhida, para constituírem a análise e a síntese mais específica das falas dos adolescentes. Todavia, embora a opção fosse pela escolha de quatro depoimentos, os restantes 18 depoimentos dos alunos e alunas, mais os três

depoimentos das professoras constituem o acervo do permanente diálogo e referência com os pressupostos teóricos elegidos, presentes nessa dissertação.

Também presenciei algumas aulas do curso supletivo para perceber a dinâmica dos adolescentes, suas relações em sala de aula, entre eles e com seus professores. Por ser professor, tive os acessos facilitados, sempre que foram necessários.

### **1.3 O corpo estrutural da dissertação**

Busco na dissertação, caracterizar a exclusão étnica do adolescente negro, como uma das faces do fracasso escolar. Ao utilizar do termo exclusão étnica, entendo que o mesmo traz consigo, no caso do negro brasileiro, a exclusão social, cultural e política, como herança histórica do estado escravocrata e racista.

Tomo esses termos como sinônimos, embora haja uma especificidade em cada um deles, por entender que a matriz que lhes dá significação é o racismo, potencializado, no Brasil, por um longo regime de escravidão, fazendo da identidade do negro uma identidade escrava.

Assim que, no primeiro capítulo, faço considerações sobre o tema e a organização metodológica e as abrangências teóricas da dissertação.

No segundo capítulo trato da produção histórica do racismo dentro da modernidade, com suas repercussões contemporâneas à história de nossa formação social. Busco demonstrar, à luz dos pressupostos teóricos apresentados, que o eurocentrismo e a escravidão plasmaram representações sociais da identidade do negro, figurações e estereótipos, através das quais a

discriminação, neles e contra eles, se materializa no cotidiano. Trato da instituição do Estado escravocrata e da identidade rebelde do escravo

No terceiro capítulo, faço a aproximação entre a exclusão étnica e a instituição escola, produtora do fracasso. A partir de uma concepção da infância, trato dos primeiros olhares à infância negra e da organização da escola. Apresento indicadores de educacionais que demonstram o processo de escolarização brasileiro, a exclusão e a aprendizagem.

No quarto capítulo, trato de conceitos relacionados à cultura e a identidade, na perspectiva da construção da identidade cultural do adolescente negro.

No quinto capítulo, trago à consideração e à análise as representações sociais relacionado aos termos educação, fracasso e aprendizagem. Trato da escola e a aprendizagem dos adolescentes negros e professores, à luz dos pressupostos teóricos desenvolvidos; relacionando-os com as impressões captadas nas entrevistas semi-estruturadas.

No sexto capítulo, a partir de novos indicadores sociais e educacionais, continuo na intersecção das falas dos adolescentes negros com os referenciais teóricos propostos; na relação dialética exclusão e inclusão, no espaço escolar. Apresento dados gerais e dados específicos da pesquisa, bem como da fala de suas professoras, nessa mesma perspectiva.

No sétimo capítulo, procuro estabelecer a síntese dos resultados da pesquisa, como possibilidade de mais uma contribuição a esse campo do conhecimento, dessa forma, subsidiando aos educadores populares e pessoas comprometidas com a luta dos movimentos de consciência negra.

Considero importante ressaltar que os enfoques desenvolvidos em cada capítulo não estão colocados de modo estanque, mas estabelecem um ir-e-vir

constante, como numa relação dialogal, que entendo ser necessária à consistência e unidade das argumentações.



Figura 2: Família Negra – “democratizando as relações”



## **2. A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA EXCLUSÃO DO NEGRO BRASILEIRO**

**“O poder não é um objeto natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.”**

**Michel Foucault**

### **2.1 O olhar obliterado sobre o negro - aproximando conceitos de representação e figuração**

Ao falar da exclusão escolar, relacionada à discriminação do adolescente negro, entendo ser necessário considerar, ainda que sucintamente, a produção histórica do racismo anti-negro na sociedade brasileira, ressaltando alguns elementos que o fundamentaram, e que, ainda hoje, corroboram para a sua perpetuação, nas mais diversas formas, implícitas e explícitas, de discriminação.

Penso que a exclusão escolar é um sintoma de uma sociedade que se instituiu, em termos da organização do trabalho e das relações sociais, com base em pressupostos ideológicos da inferioridade racial do negro, da sua

tendência natural ao trabalho de menor prestígio social, da sua incapacidade de organização, portanto, de reflexão.

Essa representação social do negro, em termos de estereótipo, deve-se muito às concepções racistas, engendradas especialmente na modernidade constituintes de um Estado que vai, de muitas formas, perpetuar essa condição subalterna social, cujas raízes históricas buscamos considerar, destacando dois dos seus aspectos que julgamos, a princípio, mais relevantes e necessários à compreensão de ações discriminatórias, em relação aos negros, enquanto cidadãos, bem como à perpetuação histórica de sua exclusão social.

Em termos do conceito genérico de *representações sociais*, BRAGA (2000) pode-se referir como noções abstratas que se formam como reflexo do real, como correspondência a algo *realmente* existente, e, desta forma facilmente naturalizadas ou naturalizáveis. Também podem, as representações serem tomadas como noções que se estabelecem discursivamente, como uma forma de construção política, como instituidoras de significados e conectadas às relações de poder. Nesse sentido, elas são mutantes, não fixas, e não expressam nas suas transformações aproximações com o considerado correto, verdadeiro, melhor. As mudanças podem ocorrer em qualquer direção.

Uma conceituação mais específica das representações sociais é proposta por SILVA (2000) fazendo aproximações e transitando entre os pensamentos de LEFÈBVRE e MOSCOVICI, cujas observações convergem para a fundamentação teórica que busco trazer também para essa dissertação.

Sobre as representações, segundo o pensamento de (LEFÈBVRE, apud SILVA 2000, p.41,43) assim ele conceitua:

As representações se formam entre o vivido e o concebido mas diferenciam-se de ambos. O concebido se constitui no discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa o ideário teórico de uma época. O vivido se constitui, tanto pelas vivências subjetivas, quanto pela vida social, coletiva, num dado contexto. Nessa

mediação é que as representações se formam e transitam entre um e outro (vivido e concebido), algumas se consolidando, outras desaparecendo. (Lefebvre, 1983:223) Nesse vai-e-vem elas se ampliam e transpõem certas “realidades”. Nascem como símbolos no imaginário e se fortalecem, retornam ao vivido, onde cada coisa é acompanhada de representações que mostram qual é o seu papel.(Lefebvre, 1983.203)(...) Deste modo, como mediações entre o vivido e o concebido, as representações se constituem como elementos do conhecimento produzido no dia-a-dia (senso comum) e, porque partindo do vivido e pare ele retornando, como partes estruturantes das relações sociais fixam-se como representações sociais.(Lefebvre, 1983). SILVA (200, p.43)

Os sentidos de representações, no pensamento de MOSCOVICI, são estabelecidos tanto pelas experiências subjetivas das pessoas, quanto das experiências oriundas de sua convivência, ou universo social. Sobre isso, diz SILVA (2000, p 44, 46):

Para elaborar o seu conceito de representação, Moscovici parte do conceito de “representações coletivas” de Emile Durkheim. Analisa que este conceito, tal como Durkheim o compreende, é muito genérico ao se referir às representações como originárias de sistemas de crenças, mitos, religião. Por outro lado, além de genérico, é estático ao compreender as representações como fatos dados, “fatos sociais” que os indivíduos internalizam e são portadores (...) Considerando as representações sociais como fenômenos a serem descritos e explicados, Moscovici, busca descobrir os mecanismos que lhe dão vitalidade. Para isto, parte do pressuposto de que não existe separação entre universo externo e interno, pois as representações estão presentes tanto “no mundo” como “na mente” e elas devem ser pesquisadas em ambos os contextos. Assim sendo, as representações sociais, se constituem tanto no mundo individual (resultante das experiências individuais), percepções, comportamento e processos, às vezes de natureza fisiológica, como no mundo das relações entre as pessoas.

Por outro lado, (MOSCOVICI, apud SILVA, 2000) considera um universo consensual e um universo reificado. No universo consensual a sociedade é constituída de um grupo de pessoas livres e iguais, com possibilidade de expressar-se através da fala individual e representativa de um grupo; no universo reificado, a sociedade é vista como um sistema desigual, de diferentes papéis e classes, constituído de pessoas desiguais.

Assim, afirma a professora SILVA (2000, p.46):

É entre esse universo consensual e reificado que transitam as representações. Esse trânsito é facilitado pela ideologia cuja natureza é transformar as representações, categorias consensuais, em categorias reificadas. As representações ocupam um lugar curioso, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo, abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo numa forma significativa. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano(universo consensual) ou quando elas estão expostas às instituições, aos mitos e às heranças histórico-culturais de suas sociedades (universo reificado) que as representações são formadas. SILVA (2000, p.46)

Tomando uma outra forma de construção das imagens que constituem as figurações sociais, fazemos uma aproximação com o conceito de figuração, proposto por Wittgenstein. Pois (WITTGENSTEIN apud ZILLES,1994) ao desenvolver sua teoria do conhecimento, refere-se à importância da linguagem, tomada como designação ou figuração de nomes e predicados. Esses elementos, ao representarem algo, permitem o questionamento sobre o que é comum, aquilo que representa, e aquilo que é representado. Para ele, o pensamento é a figuração lógica dos fatos, sua proposição significativa.

Desse modo, estabelece uma relação entre o mundo e os pensamentos sobre o mundo. Pode-se dizer que a realidade é construída pela linguagem(as proposições), pelo mundo(os fatos) e pela forma lógica(racionalidade), em uma relação dialética. Para ZILLES interpretando WITTGENSTEIN, o ser humano faz *figurações* da realidade e a linguagem se constitui no conjunto das proposições elementares, e essas formam o conjunto de nomes (coisas e objetos). O paralelismo linguagem-mundo, proposição-fato, permite concluir que a lógica, além de determinar a linguagem também determina o mundo.

Através da linguagem pode-se chegar à realidade, ela condiciona o mundo, fazendo, portanto figurações da realidade.

Figuração, para ele, não se trata da “mimese” grega, que preconiza a imitação da realidade. Para ele, a imagem – relação abstrata, e imagem original – linguagem e mundo, correspondem-se na estrutura, portanto, a figuração é um modelo da realidade.

A linguagem é o quadro, o mapa, ou mesmo espelho da realidade do mundo. Entretanto, essas imagens devem ser tomadas de forma complexa e dinâmica; devem ser *problematizadas*. É evidente que a compreensão do mundo, através da linguagem, exige a observação do *sentido* da linguagem. O sentido da linguagem permite reconhecer a falsidade ou a veracidade das proposições. Somente as proposições científicas têm condições-de-verdade, porque buscam descrever a realidade. Já as proposições puramente lógicas seriam vazias de sentido porque são constituídas de variáveis que podem ser substituídas por outras.

Por outro lado, o significado das palavras está no uso, porque, é conjunto de formas lógicas proposicionais passíveis de representação, e também de ser demonstrada.

Ao reconhecer a dificuldade em relacionar conceitos que partem de diferentes campos do conhecimento; quer da filosofia, da sociologia, da antropologia social ou psicologia, busco inseri-los, numa intersecção interdisciplinar que contribua à compreensão da exclusão e à análise das representações, estereótipos, preconceitos sobre a identidade étnica negra; definida na interação das vivências em sociedade, sedimentada ou relativizada em diferentes formas de discursos circulantes.

## **2.2. Raízes históricas que concorrem à produção do racismo**

Dar conteúdo histórico à produção do racismo é algo que exigiria uma abrangência maior da pesquisa, e que não se constitui no foco central desta dissertação. Contudo, entendo a necessidade de destacar alguns elementos mais sintomáticos, produzidos mais especificamente dentro da modernidade, chegando até os nossos dias, que se constituem em indicadores consistentes para a análise desse fenômeno.

Assim, opto por destacar, conscientemente entre outros elementos que poderiam ser referidos, a visão ocidental sobre os não-ocidentais, e a escravidão africana, como sistema político-econômico, na sua instituição histórica e ideológica.

### **2.2.1 O Eurocentrismo**

Como uma das raízes históricas, que concorrem à produção do racismo, destaco o *etnocentrismo europeu*, quanto a sua forma de ver o mundo, cuja expressão se manifesta mais visível e mais modernamente a partir da segunda metade do século XV.

Nesse momento se dá a busca de expansão econômica por Portugal e Espanha que desejavam ampliar seus mercados com as Índias. Porém, este favorecia a economia do mundo muçulmano.

Portugueses Espanhóis buscavam dominar novas rotas marítimas, e a manutenção de novos mercados produtores nas colônias da costa africana, tais como: Açores, Canárias e cabo Verde. Logo, extinguir o domínio mouro sobre o comércio com as Índias e a África sedimentava o avanço do mundo europeu sobre o mundo não-europeu.

Este empreendimento etnocêntrico contou com o apoio e colaboração decisivo da Igreja Católica Romana, através de uma série de bulas papais que legitimaram tanto a expansão colonialista, bem como as formas de relações a serem estabelecidas com o mundo não-católico. Como escreve SARDAR et al. (1996, p.13,14): “A *Dum Diversas* autorizava o rei de Portugal a atacar, conquistar e subjugar “sarracenos”, pagãos e outros incréus que fossem inimigos de Cristo; a capturar suas mercadorias e territórios; a reduzir as suas

peças à escravatura perpétua; a transferir as suas terras e bens para o rei de Portugal e seus sucessores.”

Embora os autores reconheçam que a instituição papal sofreu um certo declínio na segunda metade do século XV, as bulas representavam a essência da mentalidade europeia na sua forma de *ver o mundo*. Para isto destacam-se, como referências desse olhar europeu sobre o mundo, os mapas de Hereford<sup>11</sup> e de Marcator<sup>12</sup>, que vinculam à visão ocidental às informações geográficas, e às informações geográficas as representações desse olhar sobre os outros. Como afirma SARDAR et al. (1996, p.19):

Do século XI ao XIV, isto é, durante a alta Idade Média – os mapas não constituem uma preocupação abstrusa deste ou daqueles estudiosos. Eram registros gráficos de informações relevantes. Eram representações ideológicas do *oculus mundi*, a concepção de uma noção global da Terra e das suas origens, assim como do lugar do homem nesse mundo e da diversidade da humanidade. Representavam graficamente a integração do clássico e do bíblico.

Um desses mapas, o Saltério, por exemplo, tem 14 figuras nuas, uma com cabeça de cão, outras de pessoas sem cabeça, mas com olhos e boca no peito, muitas a devorar pernas e braços humanos. Essas figuras, como representações humanas, poderiam ser encontradas nos espaços desconhecidos ou a serem descobertos. A construção desses mitos irá povoar a literatura e a cartografia deste período, como categorias de pensamento e compreensão que expressam, na verdade, a realidade do “encontro” dos povos europeus com outros povos.

Outro aspecto, que considero importante na compreensão do eurocentrismo, foram as cruzadas, que historicamente estabeleceram uma estreita associação entre os elementos políticos, econômicos, e religiosos.

---

<sup>11</sup> O Grande Mapa Mundi de Hereford, feito por volta de 1280, era circular, cujo centro do mundo é Jerusalém.

<sup>12</sup> Gerhard Kremer Mercator, matemático e geógrafo flamengo que em 1538 elaborou seu primeiro mapa-múndi. . LAROUSSE, Grande Enciclopédia Cultural (1988, Vol. 20, p.4000).

Ainda que tivessem o seu apogeu no século XII, as cruzadas instituíram um padrão de relacionamento com o “diferente”; para com os chamados **bárbaros**<sup>13</sup>, que extrapolam esse período.

O encontro da Europa com outras civilizações foi marcado, indelevelmente, pela violência, subjugação e até mesmo pelo extermínio; oferecendo um padrão do desenvolvimento do colonialismo europeu, a ser implantada nas terras a serem descobertas e com os povos a serem *civilizados*.

Por outro lado, os monarcas britânicos, que irão apoiar a Reforma Protestante do século XVI, compartilham de visão semelhante. A carta concedida por Henrique VII a John Cabot e seus filhos em 1482, por exemplo, autorizava os navegadores a “ocupar e erguer as bandeiras e insígnias do rei em qualquer cidade, povoado, castelo, ilha ou continente descoberto por eles, em qualquer parte do mar oriental, ocidental e setentrional, que pertencessem a pagãos e infiéis, estabelecidos em qualquer parte do mundo, que antes desse tempo fossem desconhecidos dos cristãos”.(SARDAR.1996, p.15).

Desse modo, a necessidade de domínio econômico alia-se a fatores religiosos de justificativa e legitimação de um empreendimento que visava impor o olhar eurocêntrico sobre os demais povos. Uma visão cujo centro de irradiação da verdadeira civilização é a Europa cristã, branca.

A intolerância religiosa e étnica irá configurar-se, quer por uma visão teológica cristã do mundo e do ser humano, quer por uma visão estereotipada e preconceituosa das culturas não européias, consideradas, *a priori*, não cristãs. É no contato com o “*diferente*” que alguns mitos antigos são recriados.

Como SILVA (1985, p.30) nos diz, ao referir-se ao mito do contato branco com o negro:

---

<sup>13</sup> O Termo bárbaro, do grego βαρβαρος - significa aquele que não sabe falar grego, o estranho. Para os gregos essa incapacidade revelava predominantemente em qualquer pessoa ou raça uma condição negativa, porque a linguagem era um instrumento da razão. Dizer que certas pessoas não sabiam falar grego era equivalente a dizer que não tinham a faculdade da razão e não podiam atuar segundo a lógica; que o seu desenvolvimento intelectual era pobre e incapaz

(...) as especulações ocidentais sobre o negro começaram antes que o europeu visitasse a África e foram baseadas nos escritos dos antigos autores gregos e romanos, que tiveram contato com a parte norte do continente. Assim, Heródoto, o grande historiador grego, ao falar de negros africanos, escreveu: “são seres que se alimentam de gafanhotos e de cobras, partilham as mesmas esposas e se comunicam através de gritos agudos como os morcegos”. Todas as descrições da época mostram os habitantes do interior do continente africano como sendo parecidos com animais selvagens, tais como os cinocéfalos e acéfalos, com olhos no peito.

Portanto, o que a historiografia oficial relaciona como *descoberta*, ou *encontro com outros povos*, ao referir-se à colonização europeia, constituiu-se, na verdade, num confronto desigual de dominação e destruição do *diferente*.

Esse olhar eurocêntrico, eivado de narrativas fantasiosas, será utilizado ideologicamente no projeto de expansão. Esse olhar obliterado europeu foi determinante na organização social brasileira.

Como nos lembra FREIRE (1998.p.230), ao referir-se ao nosso passado escravocrata:

O Brasil vem sendo considerado pela “cultura do Norte”, por aquela que deixa “escorrer” seu saber goela abaixo de nós do hemisfério Sul, como um dos territórios descoberto pelo europeu branco e civilizado. Em 1500 na verdade o Brasil foi “conquistado” por Portugal que aqui fincou sua bandeira entre os altares e as missas dos padres católicos e os índios nus, despidos de tabus e da “arte” de oprimir e explorar.

É preciso considerar que esse *diferente*, no que diz respeito aos povos africanos, está longe da visão do *primitivismo* cultural e social atribuído a eles, como alguns relatos históricos fazem supor. Os pesquisadores FRANKLIN ; MOSS (1989, p.35,36) ao tratarem da história da escravidão negra norte-americana, procuram desfazer esta visão universal do chamado *primitivismo africano*, quando argumentam que:

Foi esse modo de vida da África até o final do século XVI. Foi nessa fase de desenvolvimento que os europeus começaram a fazer incursões para o fim de se engajarem no comércio de homens. De forma alguma os homens brancos encontraram um

---

de dominar as paixões; e que, embora conseguissem ter a percepção da razão, não podiam estar de posse da verdadeira razão. SADAR (1996, p.30; Bauer, p.133)

modo de vida primitivo. Os problemas básicos da existência haviam sido solucionados: as instituições políticas, econômicas e sociais estavam, de um modo em geral, estáveis. Fossem os /estados grandes impérios ou modestas entidades políticas, todos estavam bem organizados com monarquias limitadas e uma miríade de autoridades públicas. Prevaleciam conceitos bem definidos de direito e ordem e, até mesmo quando havia considerável rivalidade e conflito entre Estados, existia notável grau de ordem dentro dos vários governos. Isto não significa que todos os governantes eram benevolentes ou que todos os seus súditos estavam completamente livres da opressão. O que significa, de fato, é que havia sido alcançado um equilíbrio relativamente satisfatório entre o povo e seu governo. FRANKLINA ; MOSS (1989, p. 35,36)

A eliminação do *diferente* tem, evidentemente, o caráter de apropriação de seus bens culturais e materiais, ou seja, do seu capital humano. Aqui evocamos o pensamento de GEERTZ (apud THOMPSON, 1999, p.177), ao tratar da cultura enquanto produção textual como uma concepção simbólica, afirma que “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.”

Se concordarmos, conforme (BOURDIEU apud THOMPSON 1999, p.195) que “os contextos sociais organizam-se como espaços de posições e trajetória de dois indivíduos e que essas trajetórias são determinadas pela disponibilidade de recursos de que o indivíduo dispõe”, então, podemos inferir que o capital individual que o sujeito possui, é importante na determinação de seu espaço social. De acordo com THOMPSON (1999) , existem três tipos de capitais: “O capital econômico, que inclui a propriedade, bens materiais e financeiro de vários tipos; o capital cultural, que inclui o conhecimento, habilidade e diferentes tipos de qualificações educacionais; e o capital simbólico, que inclui os méritos acumulados, prestígio e reconhecimento associado com a pessoa ou posição.”

Penso que a conjugação desses três elementos, descrita por Thompson, forma, segundo se pode inferir, o *capital humano*; isto é, aquilo que o indivíduo é, enquanto membro de uma estrutura social onde age e interage. Isso equivale a dizer que à desapropriação do indivíduo de seu *capital humano* concorre a

negação de sua própria condição humana. O termo *capital humano* é aqui empregado no contexto da concepção estrutural de cultura, descrita por Thompson, a partir do conceito de *campos de intersecção*, desenvolvidos por Pierre Bourdieu, que afirma que os indivíduos estão situados em determinadas posições, dentro de um espaço social e seguem no curso de suas vidas determinadas trajetórias. Essas posições e trajetórias são determinantes, em verta media, pelo volume e distribuição de variados tipos de recursos ou capital. Daí que, para THOMSON(1999), o conjunto dos corpos de intersecção, econômico, cultural e simbólico, constituem o capital humano do indivíduo.

Também essa concepção teórica aproxima-se, segundo posso perceber, das concepções de SARTRE (1973), quando trata da exigência totalizadora, ou seja, que o estudo do diferencial deve ser tomado como uma exigência totalizadora onde a pessoa se reencontre inteira em todas as suas manifestações onde a singularidade da conduta ou a concepção é antes de tudo a realidade concreta como totalização vivida. Assim, a diferença do indivíduo não é um traço, ou aspecto do indivíduo, mas é o indivíduo total, apreendido no seu processo de objetivação. Essa visão totalizadora do indivíduo é condição necessária para o exercício pleno de sua humanidade, da sua auto-estima, no processo de construção, ou reconstrução, da sua identidade e da sua inserção social como agente social.

### **2.2.2 A escravidão africana**

**“Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se tornou um escravo.”**

**Karl Marx**

Outro elemento que considero de fundamental importância na produção do racismo antinegro, na modernidade, é a instituição da escravidão como

mantenedora de um sistema político-econômico que visa a concentração da riqueza na Europa, através do domínio de mercado com o oriente e do colonialismo.

É bem verdade que a escravidão humana, enquanto prática de dominação de um povo sobre outro, ou de uma classe sobre a outra, esteve sempre ligada à história antiga da humanidade. Ela foi utilizada, por exemplo, nos impérios gregos e romanos e, de um modo geral, compreendeu o uso da mão de obra escrava semita, do mediterrâneo ou da Núbia. IANNI (1966, p.15) afirma que: “os gregos, há 2.000 anos concebiam todos os homens que não fossem da sua própria raça como bárbaros. Heródoto, grande historiador grego, ao se referir aos africanos o fazia nos termos que se seguem: “são seres que se alimentam de gafanhotos e cobras, partilham as mesmas esposas e se comunicam através de agudos gritos, como os morcegos”.

Apesar deste olhar revelar uma atitude preconceituosa em relação ao africano, a escravidão não tinha uma base racial que justificasse sua utilização. Apenas buscava estabelecer uma linha contínua de servidão, em atendimento aos serviços domésticos e cultivo dos campos para as classes dominantes. Entretanto, esses serviços não eram considerados degradantes às classes dominantes (cidadãos), e não raramente o ensino e avanço cultural eram acessíveis aos escravos.

A instituição moderna da escravidão, com o componente racial africano, institucionalizou-se com o espírito do Renascimento Europeu, base para o sistema capitalista. Como dizem FRANKLIN e MOSS (1989, p.41):

O Renascimento deu ao homem uma nova espécie de liberdade: a liberdade de perseguir aqueles fins que fossem mais benéficos para a sua alma e seu corpo. Isto se converteu numa busca tão impulsiva que resultou na destruição de práticas e crenças longamente estabelecidas e até mesmo na destruição dos direitos dos outros perseguirem os mesmos fins. Em benefício próprio. Como assinalou W.E. B. Du Bois, era a liberdade de destruir a liberdade, a liberdade de alguns explorarem o direito dos outros. Se, então, um homem estava decidido a ser livre,

quem estava ali para lhe dizer que ele não tinha o direito de escravizar outras pessoas? FRANKLIN ; MOSS(1989, p.41)

Assim, a utilização da mão-de-obra africana, dentro de um sistema político-econômico escravagista, implica na reificação do escravo através de práticas de desumanização; isto é, negação de sua humanidade, orientadas para o fortalecimento de uma mentalidade social que o considerará racialmente inferior. Há a necessidade de retirar-lhe as referências sócio-culturais, que o constitui, bem como a própria consciência psicológica que o constitui. Assim, não basta “estar escravo”, é preciso “ser escravo”. Então, elabora-se um tipo humano naturalmente adequado à escravidão, a qual será justificada teoricamente como também natural. Daí, a visão *primitivista* da África é tomada como indicativo dos sujeitos primitivos; portanto, em grau inferior de civilização, aptos a serem escravizados. Contudo, é preciso considerar que, segundo ALTUNA (1985), a cultura tradicional africana, sendo permeada por uma cosmovisão religiosa, entendia que existe uma única corrente vital, brotando uma unidade ontológica entre todos os seres, uma comunhão universal, um dinamismo interno que se expressa sobretudo pela palavra e o movimento. Isso equivale a dizer que toda a pessoa, forasteiro ou peregrino, deveria ser bem acolhido e tratado, o que, contribuiu para facilitar a colonização européia.

De fato, a partir das considerações de CHIAVENATO (1987) podemos afirmar que não foi o *estado cultural primitivo* dos povos africanos o responsável pelas condições nas quais firmou-se a escravidão e o tráfico humano, mas, sim, a própria situação criada pela imposição econômica e militar da Europa. Diz CHIAVENATO (1987, p.48,49)

Uma das mais graves e irremediáveis problemas que o tráfico negreiro inaugurado por Portugal causou à África foi a sua desestruturação social e econômica, com gravíssimos reflexos culturais e demográficos. A África [Negra, ao contrário do que historiadores racistas têm afirmado, não era formada por “um bando de negros” primitivos de cultura inferior. As várias tribos da África, espelhadas em diversas regiões, tinham uma cultura em certos aspectos até superior à européia: os preconceitos e o racismo ideológico, repetidos quinhentos anos fazem parecer absurda essa afirmação. Uma das vantagens indiscutíveis que os africanos negros do século XV tinham sobre os europeus era a superioridade técnica no uso dos metais.”

Corroborando com esta linha de análise, GORENDER (1978, p.58) ao falar sobre a vida social africana, vai afirmar que:

As sociedades do oeste africano já haviam alcançado total desenvolvimento da técnica e da organização econômica antes da ocupação muçulmana. Sua influência era mais evidente na esfera comercial, que no Sudão foi totalmente dominada pelos muçulmanos. Não foi por acaso que os negros africanos no Brasil demonstraram ter melhor conhecimento de mineração e siderurgia que seus senhores portugueses. GORENDER (1978, p.58)

Embora possamos admitir que as raízes históricas da escravidão, enquanto instituição social, são anteriores ao regime escravocrata e a sociedade de classes da modernidade, a escravidão racial do negro africano ganhou contornos específicos de racismo e discriminação, cujos elementos constituintes permanecem, ainda hoje, muito presentes nas relações da sociedade brasileira sob a forma da hegemonia do pensamento e da cultura branca.

Essa herança racista tem definido o lugar histórico bem como determinado o olhar também hegemônico sobre as manifestações culturais diferenciadas, notadamente afro-brasileiras. É preciso lembrar que o olhar europeu sobre o mundo africano foi responsável pelo tráfico desumano e da utilização das mais diversas e cruéis formas de tortura, visando à manutenção da condição inferior do escravo do africano, expropriando-o de seus bens étnico-culturais e dos bens de consumo produzidos pelo seu trabalho.

A marca da violência institucional, utilizada contra os negros, tem sido dissimulada como *um dado da natureza da escravidão*, enquanto regime econômico, quando, de fato, a escravidão moderna africana institui-se com base na concepção da inferioridade negra. Como bem nos lembra SANTOS (1987, p. 8).

O negro africano, antes de vir escravo para a América, era um ser inteiro: corpo e alma livres. Os escravistas não tinham interesse na sua alma – ou na sua cultura, se se preferir. Queriam apenas o seu corpo. A religião, a língua, a arte, a ciência, os costumes, nada disso interessava. Como os próprios escravistas se habituaram a dizer, queriam daquele imenso continente – *Bilad es Sudan*, Terra dos Pretos – apenas fôlegos vivos.

Portanto, o emprego das formas violentas que a caracterizaram, tais como o rapto, o tráfico, os trabalhos forçados, a tortura e o estupro das mulheres negras, são atitudes que confirmam o olhar que vê o negro africano como um tipo humano inferior, alguém bestial<sup>14</sup>. Como afirma (BERNCL, apud CHIAVENATO, 1987, p.123 ), referindo-se a um manifesto de determinado senhor de escravos: “Haja açoites, haja correntes e grilhões, tudo a seu tempo e com regra e moderação devida; e vereis como em breve tempo fica domada a rebeldia dos servos; porque as prisões e açoites, mais que qualquer outro gênero de castigos, lhes abatem o orgulho e quebram os brios.”

Evidentemente que ligada a este novo conceito de liberdade, do Iluminismo, estava presente a revitalização da economia europeia, com o advento da Revolução Industrial; pelo colapso do feudalismo e o crescente processo de urbanização; e o poder gerado pelo capital produtivo, que estabelece relações de mercado, exploração de produtos e bens de consumo com o desenvolvido oriente.

Esse ambiente de mudanças político-econômicas, vai utilizar-se da escravidão africana como produto e meio de produção de riquezas. Assim, o indivíduo escravizado não será explorado apenas como força de trabalho, mas também será mercadoria. Vejo que esse será o dado novo da escravidão moderna, que toma uma definição reificada do negro, vendo-o como a peça, ou mercadoria, que movimentará todo esse sistema. Portanto, penso que a

---

<sup>14</sup> Quando os jesuítas chegaram aqui no Brasil, em 1549, consideraram os negros e as negras seres sem alma. (FREIRE, 1998, p..234)

designação do elemento negro<sup>15</sup>, como mercadoria será base para o racismo da modernidade, juntamente com os indígenas, que padeceram da mesma ação opressora dos colonizadores.

## **2.3 Aproximações entre os conceitos de raça e etnia**

### **2.3.1 Raça**

Reconhece-se que o termo *raça* tem sido usado, historicamente, para descrever e distinguir a população humana com base em traços de diferenciação bio-fenóticas. O uso dessa expressão, geralmente, confunde-se com o uso do termo etnia, embora, tecnicamente, possam ser empregados de forma diferenciada.

Genericamente, entende-se que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie animal: *Homo sapiens*, ou seja, haveria um ancestral biológico comum a todas as pessoas. Contudo, é certo que o conceito *raça* busca registrar as diferenças existentes entre os humanos, subdividindo-os em distintos grupos biológicos.

Esta concepção tradicional tem sido hoje rejeitada a medida em que se considera impossível separar a humanidade de forma clara e definida em *raças*. Por isso, este conceito biológico de *raça* está superado, sendo considerado, mais recentemente, como as diferenças humanas no sentido de uma poderosa força social e cultural, atuando de forma contínua no desenvolvimento da humanidade, produzindo diferenças físicas e comportamentais. Como considera IANNI (1996), definindo o termo *raça*, sob o ponto de vista sociológico,

---

<sup>15</sup> Penso que é preciso considerar que, embora os indígenas sofressem a mesma opressão dos colonizadores, massacrados e exterminados como os negros, houve uma prática diferenciada no sentido de aprisioná-los em reduções a fim de serem catequizados.

como uma categoria social constituída por referências sociais, culturais e históricas que tomam evidências das diferenças físicas.

Considerando essa discussão conceitual de *raça*, busco, a partir de um artigo da ENCARTA ENCYCLOPEDIA (MSN-2000, disponível na Internet: <http://encarta.msn.com>, em 13/11/2000)<sup>16</sup> tratando desse tema, **raça**, trazer à discussão uma abordagem relacionada a estudos mais recentes. Diz o texto:

Interest in defining race came from the recognition of easily visible differences among human groups. Around the world, human populations differ in their skin color, eye color and shape, hair color and texture, body shape, stature, limb proportions, and other physical characteristics. However, most anthropologists regard these differences between populations as largely superficial, resulting from adaptations to local climatic conditions during the most recent period of human evolution. Genetic analysis, which provides a deeper and more reliable measure of biological differences between people, reveals that overall, people are remarkably similar in their genetic make-up. Of the genetic differences that do exist, more variation occurs within so-called racial groups than between them. ENCARTA ENCYCLOPEDIA (MSN-2000, disponível na internet: <http://encarta.msn.com>).

Embora esta temática não seja o foco deste trabalho, é preciso considerar que as discussões mais atuais sobre o conceito de *raça*, desmistificam os conceitos tradicionais sobre o tema<sup>17</sup>, e que serviram de suporte teórico ao racismo e ao preconceito racial, e que concorreram historicamente, para a legitimação da escravidão do negro. Penso que este artigo conecta-se ao chamado *conceito geográfico de raça*<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> O interesse em definir raças vem do reconhecimento visível das diferenças entre os grupos humanos. Ao redor do mundo, as populações humanas diferem na cor da pele, na cor e formato dos olhos, na cor e tessitura do cabelo, na forma do corpo, na estatura, nas proporções dos membros, e em outras características físicas. Todavia, a maioria dos antropólogos e biólogos vêem essas diferenças entre as populações como amplamente superficiais, resultando das adaptações às condições climáticas locais, durante período mais recente da evolução humana. Análises genéticas, que oferecem uma medida biológica mais profunda e mais confiável das diferenças entre as pessoas, revelam que, acima de tudo, as pessoas são extraordinariamente similares em sua estrutura genética. Das diferenças genéticas que existem, a maioria das variações ocorrem dentro dos próprios grupos raciais do que entre os grupos diferentes. [Tradução minha]

<sup>17</sup> Neste contexto entra Nina Rodrigues nos finais do século XIX, envolvido pelos estudos científicos racistas, originários, sobretudo de uma Sociedade de antropologia, fundada em Paris em 1859, onde os cientistas estudavam o tamanho e o volume do cérebro. Também a teoria Darwiniana da seleção natural serviu como base à argumentações racistas. (Larousse Cultural)

<sup>18</sup> CRUZ (1989, p.44) afirma que antropólogos e geneticistas aceitam o conceito moderno de raça geográfica, raça local e micro-raça. Para ele, a existência de raça geográfica é uma

Assim, considero que as concepções de raça são construtos sociais determinado pelas relações político-econômicas estabelecidas na sociedade e não com base na herança biológica dos seus componentes. Nesse sentido, (LOPES, apud CARVALHO 1999, p.82) vai explicitar o fato de que sobre caracteres físicos e biológicos, recaem valores sociais determinados pelas relações de poder; ou seja, de quem tem o poder na sociedade.

A ascendência afro e a cor da pele – como significante para desqualificar a cultura, a história e os paradigmas filosóficos não-ocidentais, vão localizar as pessoas em posições imaginárias ou reais na estrutura social. As raças são construídas a partir de categorias de diferença que existem somente na sociedade: elas são produzidas por forças sociais conflitantes; elas justapõem e informam outras categorias sociais; elas são mais fluídas do que estáticas ou fixas; e elas têm sentido somente em relação com outras categorias raciais.

Os estudos de genética, mais atuais, propõem uma discussão no sentido de que a estrutura hereditária de qualquer organismo está formada por unidades independentes contidas nos genes, e se perpetuam por autoprodução.

### **2.3.2 Etnia**

A expressão *etnia* está relacionada às referências culturais e aos valores de determinado grupo, ainda que a presença de elementos de natureza biológicas, presentes nas classificações que se possam utilizar para caracterizar os diferentes grupos humanos, precisam ser considerados. Desse modo, opto por utilizar, preferencialmente a expressão *etnia*, nesse trabalho por entendê-la mais apropriada ao estudo da questão negra.

Entendo que um grupo étnico deriva sua identidade dos seus distintos costumes, linguagem, ancestralidade, lugar de origem, valores sociais, cujos

---

decorrência das barreiras naturais, principalmente os oceanos, que limitaram significativamente

traços somáticos e referenciais culturais comuns dão identidade ao grupo, enquanto tal. Por isso, refiro a THOMPSON (1989) por entender que o conceito de etnia dá ênfase a identidade dos sujeitos na perspectiva cultural; e, esta é dialeticamente construída em contextos de interação do universo subjetivo de determinado grupo. Assim, segundo THOMPSON (1989) o que define etnia é o sentimento de pertencimento, de inclusão em um grupo no qual as pessoas se reconhecem e se dão a conhecer; bem como têm ou criam sinalizações que as distinguem de outros: a língua, a religião, a nacionalidade, a cultura.

Logo, tanto a negação das diferenças étnicas quanto a superposição hierárquica desses elementos, estabelecem o racismo. Nessa perspectiva, (FANON apud CARVALHO, 1999, pg.85) define que: racismo é “a atribuição de significados negativos para padrões particulares de fenótipo concomitante à inscrição de características reais ou supostas em direção a um grupo e à depreciação de alguns, muitos ou todos os elementos que histórica e culturalmente se identificam com esse grupo”.

Outro conceito de racismo, estabelece uma relação entre a discriminação produzida pelo racismo e o instituto das classes sociais. Segundo (MILES CARVALHO 1999, p.180 apud ) o conceito de racismo esta ligado às classes sociais, quando diz: “O racismo é uma prática de significação do fenótipo, baseada num sistema de categorização e hierarquização dos sujeitos numa dada formação social, que não altera a natureza do modo de produção dominante e, portanto, não altera a natureza das divisões de classe social”.

Por conseguinte, classe social é uma realidade independente da consciência social de classe, já a categoria racial pressupõe a existência de uma consciência das diferenças físicas e culturais.

PETRONILHA (1987, p.11) insere-se nesta linha de argumentação quando argumenta que:

---

a expansão das raças locais, dificultando o intercâmbio genético entre as populações.

Nem todas as pessoas de uma mesma classe social têm consciência das relações antagônicas e até mesmo conflitivas que perpassam seu cotidiano, embora as vivam no dia-a-dia. Há algumas que percebem a oposição de modo confuso, fragmentado no dizer de Gramsci (1979), assumindo em algumas situações os interesses de sua classe, aderindo em outras, aos da que se lhe opõe. Há ainda outras que vêem com clareza as relações de oposição.

Isso indica que o racismo explicita, numa sociedade dividida em classes, a sua natureza e constituição discriminadora, desigual e excludente. Ao negar-se a existência do racismo antinegro, como elemento fundamental da escravidão no Brasil, retira-se o foco crítico de como se estabeleceram as diferenças sociais, instituídas com base nesse pressupostos de diferenças raciais. Também se retira da discussão, o espaço das diferenças entre as classes sociais, substituindo-a pela alienação do trabalho.

A anestesia mental, em termos de se construir uma consciência crítica de nossa formação social, tem impedido um maior desencadeamento nos processos de democratização das relações sociais, em nosso país, bem como da inclusão de parcela significativa da população aos bens e conquistas sociais produzidas; além de diluir a luta por igualdade social, dos diferentes grupos étnicos que nos constituem, notadamente dos afros-descendentes.

Para PETRONILHA (1987), a consciência de classe surge a partir das percepções das relações antagônicas e desiguais. O indivíduo ao perceber as causas dessas contradições e desigualdades, faz dessa percepção, dialeticamente, uma aliada à organização de ações políticas de enfrentamento e superação, quer sejam individuais, quer coletivas.

Há, nesse aspecto, uma possível aproximação entre a produção da consciência de classe e da produção de uma consciência étnica, ou de negritude. Digo consciência étnica, e não racial, porque esta extrapola o sentimento das diferenças marcadas pela identificação comum das características meramente de ordem somáticas, entrando no contexto das representações sociais. A consciência étnica estabelece redes de significação que vão além da caracterização dos traços fenóticos humano. Estabelecem

formas de representação positiva, enquanto referentes a um determinado grupo que se identifica e se reconhece nelas. Pois, conforme (MOSCOVICI apud SILVA, 2000, p. 45) “as representações sociais devem ser consideradas como fenômenos a serem descritos e explicados”.

## **2.4 A construção da identidade negra**

**“Na sociedade deles nossos estômagos roncam de fome e revolta nas cozinhas alheias, nas prisões, nos prostíbulos. Exiba ao Pai nossos corações feridos de angústia, nossas costas chicoteadas: ontem pelo pelourinho da escravidão, hoje no pelourinho da exclusão”.**

**Abdias Nascimento**

### **2.4.1 Consciência cultural e negritude**

Pode-se dizer que para constituição de determinada etnia concorre à formação de consciência étnica. Assim, para o negro, ter consciência é ter *consciência de negritude*<sup>19</sup>. Concomitante à consciência de negritude desenvolve, ou concebe sua *identidade negra*. Essa identidade não será apenas constituída pela herança biológica, mas, inclui um processo eminentemente sócio-histórico-cultural, também. Conforme ENNES (1991, p.9) negritude

---

<sup>19</sup> **Negritude** é um conceito surgido pouco antes de 1935 em textos de Léopold Sédar Senghor e Aimé Césaire, tomado referindo-se ao patrimônio cultural, os valores, sobretudo o espírito da civilização negro-africana. Algo que acarreta não só a aceitação como também a assunção do destino do negro e sua cultura. Esta no contexto dos estudos sobre africanismo, feito por estudantes antilhanos e africanos de àris, divulgados na revista francesa *Lègitime Défense* (1932) e, depois no jornal *Lètudiant Noir*(1934), que congregou o guianense Léon Damas, o martinicano Aimé Césaire e o senegalês Léopold Sédar Senghor. LAROUSSE(1985).

significa “assumir com energia uma identidade ou reconhecer-se como negro, nesta democracia racial que nos marginaliza e explora”.

Essa identidade se institui pelo discurso, ou seja, pela linguagem, por aquilo que se diz acerca da realidade. Penso que aqui é importante lembrar a linguagem como um elemento importante nas representações sociais, conforme pretendo destacar, nas diferentes falas dos adolescentes negros, e negras. Considerando, pois, que o nosso país é considerado o 2º país em presença populacional negra<sup>20</sup>, cujo traço identificador é a cor da pele preta, é, necessariamente, sobre este traço físico sobre o qual irá incidir mais fortemente as ações de caráter racistas e discriminatórias. De outra parte, as ações racistas e discriminatórias se manifestarão pela negação dos valores sócio, históricos e culturais. Pela negação da sua identidade humana nega-se o reconhecimento de pertencimento a esse grupo.. Enfim, trata-se de uma construção ideológica de valoração e reconhecimento do indivíduo estabelecido pelo seu fenótipo humano. Diz SILVA (1985, p.29):

A justificativa científica da pretendida superioridade do branco sobre as outras raças culminou, entre outros, com as idéias do inglês Robert Knox (Race of Men, 1850) e do francês Arthur de Gobineau (Essai sur l'inégalité des Races Humaines, 1853-55). O primeiro criou o mito racial do gênio anglo-saxão; o segundo, o mito do gênio racial ariana. Ambos os mitos tinham uma finalidade ideológica: Knox, defendendo a expansão do imperialismo, procurava provar que o homem saxão era democrata por natureza e, por isso, o futuro dominador da terra. Gobeneau, por outro lado, não gostava da democracia e procurou provar que o seu surgimento, e, conseqüentemente, o do imperialismo, era um sinal certo da decadência e morte da civilização. Em ambos os casos, as raças diferentes eram relegadas a uma posição inferior, como símbolos dos elementos primitivos e não criativos na natureza humana; conseqüentemente, incapazes de assumir a democracia ou a responsabilidade por ela.

Ao acreditar-se, falsamente, que as aparentes diferenças físicas têm relação com as diferenças de comportamento, atitude, inteligência ou valor das

---

<sup>20</sup> Esse dado tem sido utilizado pelo Movimento Negro, a partir do censo de 1980 que apontavam 45% de negros/mulatos da população no Brasil. (IBASE, 1989, p.11 – Negros no Brasil) considerando-se que, neste mesmo censo, foram declaradas cento e trinta e seis cores diferentes, o que revela o caráter escamoteado da miscigenação, enquanto processo de branqueamento da população e fuga da identificação com a cor preta da pele do negro.

peças, construiu-se as bases que promovem o racismo ou animosidade entre as peças tomadas ou identificadas com outros grupos étnicos.

Não se pode ignorar que a variável da *cor da pele*, no caso do negro, foi um fator decisivo para a identificação do escravo. a medida em que esse, durante quase cinco séculos foi escravizado, dando cor à escravidão moderna, notadamente no Brasil. Isso institui o que se pode chamar, em nosso país, de preconceito pela identificação da cor. Daí que a miscigenação, hoje apontada como uma expressão de democracia racial em nosso país, na verdade esconde um processo ideológico que visa unir, de forma acrítica e simplista, um fato biológico - que é a miscigenação, com o fato sócio-político - que é a democratização das relações sociais interétnicas, de caráter afetivo. Entendo que ao afirmar-se a consciência de negritude, esta se contrapõe, dialeticamente, à falsidade da miscigenação, enquanto portadora da ideologia do *branqueamento*. Nos Estados Unidos da América, diferentemente que no Brasil, uma criança que tenha um pai ou mãe branca casada com um pai ou mãe negra é usualmente definida como negra, porque a sociedade norte-americana não reconhece categorias raciais intermediárias, tais como moreno, mulato, etc. como se costuma aceitar aqui. Isso contribuiu, aqui, para a fragmentação da consciência de negritude e de organização política, na medida em que o chamado mulato, ou moreno, etc., não se considera negro, e nem é considerado branco, pela sociedade. Por outro lado, ele goza de maior aceitação e facilidade quanto à ascendência social.

A ENCARTA ENCYCLOPEDIA (MSN-2000 disponível na internet: <http://encarta.msn.com>.)<sup>21</sup> discorre sobre esse tema da identificação racial a partir de pressupostos biológicos:

---

<sup>21</sup> Nos Estados Unidos, uma criança filha de pai ou mãe branca com pai ou mãe negra, é usualmente definida como negra, porque a sociedade norte-americana, tradicionalmente, não reconhece categorias raciais intermediárias. Em termos biológicos, contudo, a criança possui uma herança genética igual. Até a metade do século XX, muitos Estados definiam uma pessoa como negra se ele ou ela tivessem uma pequena fração de descendência negra. Muitas leis estaduais especificavam a fração da descendência que tornava alguém negro ou negra. Essa fração variava entre  $\frac{1}{4}$  ou  $\frac{1}{8}$  dos genes do ascendente africano. Entretanto, tendo um bisavô negro era suficiente para definir uma pessoa como negra; mas tendo sete bisavós brancos não

In the United States, the child of a white parent and a black parent is usually defined as black, because American society traditionally has not recognized intermediate racial categories. In biological terms, however, the child shares in each parent's genetic heritage equally. Until the mid-20<sup>th</sup> century, many states defined a person as black if he or she had even a small fraction of black ancestry. Most states' laws specified the fraction of black ancestry that made someone black as one-fourth or one-eighth. Thus, having one black great-grandparent was sufficient to define a person as black, but having seven white great-grandparents was insufficient to define the person as white. A Virginia law (overturned in 1967) went even further, defining as black "every person in whom there is ascertainable any Negro blood" – the so-called one-drop rule. These definitions were created as part of laws against miscegenation, which were designed to prohibit interracial marriage. ENCARTA ENCYCLOPEDIA (MSN-2000, disponível na internet: <http://encarta.msn.com>.)

Para MOURA (1988) a identidade e a consciência étnicas são escamoteadas quando, para a maioria dos brasileiros, ao expressarem sua identidade étnica buscam elementos de identificação com os padrões identificados com a herança da superioridade de uma sociedade branca e européia, e, conseqüentemente, à negação, em muitos casos, dos próprios valores étnicos e culturais negros, evitando-se, assim, a identificação com dados historicamente referidos como inferiores<sup>22</sup>.

Pode-se dizer que a exacerbação desses sentimentos continua a produzir a exclusão e o extermínio das populações considerados inferiores, em relação à etnia, ainda em nossos dias, nas chamadas guerras étnicas.

#### 2.4.2 A produção da identidade negra brasileira

---

era suficiente para definir a pessoa como branca. Uma Lei da Virgínia (revogada em 1967) foi mais além disso, definindo como negro "toda a pessoa na qual se pudesse determinar qualquer sangue negro" – a chamada *Lei da uma gota*. Essas definições foram criadas como parte das leis contra a miscigenação, que proibiam o casamento inter-racial. **(tradução minha)**

<sup>22</sup> No recenseamento de 1980, por exemplo, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre a sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, alva-escuro, alvarenta, alva-rosa, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelada, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca asardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, café-com-leite, (...) O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de formas simbólicas de fuga e negação, situar-se mais próximo possível do modelo superior branco. (Moura, 1988.p.63)

A identidade dos negros e das negras, no Brasil, está fortemente relacionada à suas condições de escravo. Essa imagem é que tem sido utilizada de forma mais freqüente, sendo a mais conhecida e divulgada.

Porém, a imagem do negro quilombola e insurreto, em suas lutas de resistência contra essa condição de escravo, é mais raramente tratada.

Assim, é da condição de escravo que tem se perpetuado o lugar social do negro na sociedade, constrói-se estereótipos<sup>23</sup> sobre seu comportamento, reafirmam-se sua exclusão dos bens de produção gerados pelo seu trabalho, enfim, determina-se sua marginalização social em larga escala. É sobre essa imagem distorcida do negro, e construída ao longo da escravidão, que PETRONÍLIA SILVA (1987, p.5) faz uma síntese, dizendo que:

A sociedade tem propagado a imagem do negro apenas como ex-escravo, como o *cidadão sem raízes culturais e sem historicidade* (MOURA, 1993,p.25), como o indivíduo *de índole compatível com a escravidão* (SILVA, 1982, pg4), *como símbolo da miséria, da fome e da sujeira* (SOUZA, 1983, p.2, 29). Certamente, por causa disso o negro tem sido visto como preguiçoso, indolente, pouco trabalhador, indisciplinado, vagabundo, vadio, sem inteligência, despossuído de valores, de civilidade, de humanidade (SOUZA, 1983, p.25-2) com pouca cultura (RUY, 1983; IBGE, 1950, p.16) criminoso, baderneiro (MOURA, 1983, p.26-6). Os livros didáticos, um pouco mais condescendentes, mostram-no pobre e infeliz (TRIUNPHO, Vera apud RELATÓRIO, 1984). *O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico, são as principais figuras do mito negro* (SOUZA, 1983, p.27).

Por outro lado, é preciso considerar que o elemento africano, feito escravo, tinha um modo de vida próprio que, em certa medida, buscou reconstruir na diáspora.

Este modo de vida africano, a despeito das diferenças entre as nações africanas, tinha dois eixos fundamentais na sua organização: a família, predominantemente matrilinear e a religião. Para ALTUNA (1985, p.28) “a matrilinearidade é responsável pela organização social das comunidades africanas, em geral”. Algumas formas de regime patriarcais encontradas na

África, ocorreram a partir da influência islâmica, mais primitivamente, e cristã, mais modernamente. Ao ter um caráter cosmopolita e com profundo sentimento coletivo, os negros africanos experimentam uma sociedade onde a distribuição dos recursos econômicos dá-se de forma natural.

Na continuidade da argumentação, ALTUNA (1985) considera a existência de dois grandes berços primitivos para a compreensão dos diferentes grupos humanos: o berço negro-egípcio e o berço indo-europeu. O primeiro, caracterizado pela matrilinearidade, atingiu a Etiópia, a Líbia, o Egito e a África negra. Já o berço nórdico era patrilinear, encontrado em Creta, na Grécia, Roma e nos povos germanos.

Também houve zonas de confluência matrilinear e patrilinear, especialmente observadas na Arábia, Fenícia, Bizâncio, Mesopotâmia e Ásia Ocidental. Considera ALTUNA (1985.p. 280) que, “enquanto que a sociedade matrilinear era governada por uma lógica de solidariedade social, a sociedade patriarcal movia-se pela lógica da conquista”.

Disso pode-se permitir uma relação que considere essa matriz de organização social com a forma de organização dos quilombos, que representaram para os escravos fugitivos, em nosso país, uma reconstrução de sua organização político-social coletiva, às vezes confundida, por alguns historiadores como uma mera forma de regressão tribal. Os quilombos constituíram não apenas uma forma de resistência dos escravos à escravidão mas, contrapunham-se à forma de organização e à estrutura da sociedade vigente. Diz MAESTRI (1984, p.125) que “a oposição fundamental entre *quilombo* e o mundo *oficial* era, no entanto, *política*. A concentração de ex-escravos era um pólo libertário subvertendo a organização escravista”.

Assim, uma das primeiras atitudes do dono de escravos era eliminar, de forma direta ou indireta, a consciência familiar e religiosa do escravo,

---

<sup>23</sup> Entre algumas das visões estereotipadas do negro, feito escravo, podemos mencionar: a sua

separando-o do grupo de mesma origem, impondo-lhe outro nome, outros valores religiosos, tratando-o como objeto de exploração. MAESTRI(1984, p.112-113) afirma:

O escravo, como “coisa” produtiva, tem que se ocupar das atividades que lhe são votadas; entregar a totalidade(ao menos formalmente) dos frutos do seu trabalho; viver com o que seu senhor julgue bom lhe entregar. O ritmo e duração de sua jornada de trabalho é, também, arbítrio do seu dono. O escravismo exigia efetivamente, que o escravo se transformasse em uma máquina, que alienasse ao máximo sua humanidade. O limite último desse processo era a perda da única capacidade humana valorada pelo senhor: a capacidade de trabalhar. A sociedade escravista criava as melhores condições para que o homem escravizado se transformasse, objetiva e subjetivamente, em *escravo*. Ele era apartado de toda vida ideológica que lhe sugerisse ou compelissem a um outro destino. A escravidão era apresentada como uma realidade imutável, alicerçada nas leis do mundo real e espiritual. Os cultos de origem africana eram reprimidos; a religião católica oficial pregava a legitimidade da escravidão, a obediência ao senhor, a inferioridade do homem negro.(...) O escravismo exigia do escravo profunda submissão; exigia que ele se julgasse inferior, destinado, por natureza, à escravidão; incapaz de uma vida distinta. Para alcançar isso, o senhor, podia premiar ou castigar... No entanto, o escravo sempre resistiu.

Quanto à religiosidade africana, é importante salientar que esta propõe uma visão mítico-agrária do mundo. Não há separação entre o mundo sacro e mundo profano; entre mundo do bem e mundo do mal, pois, conforme ALTUNA (1985.p 470) “para os africanos, a energia divina está presente em todas as partes da criação, de modo que os homens, as outras criaturas viventes, e, até mesmo os fenômenos naturais estão dela penetrados e achando-se, por isso, em comunhão”.

Já um grupo de pesquisadores soviéticos (GROMIKO et al, 1987, p. 6) ao tratar da religiosidade africana através dos tempos, diz: “que a religião africana representou, e continua a representar, uma força política ativa, constituindo em alguns países, como Gabão, Zâmbia, Camarões, Senegal, etc., um dos fatores decisivos da política interna”.

Outro aspecto importante no contexto da religião africana é o fato de que esta dá uma grande importância à ancestralidade; cuja prática perpassa o

---

incapacidade mental, sua irresponsabilidade latente e exacerbada sexualidade.

dia-a-dia da vida familiar, através da veneração aos antepassados. A verdadeira veneração aos idosos está diretamente relacionada à tradição oral, base do culto aos ancestrais.

Sobre a tradição oral, diz ALTUNA (1985, p.32):

Em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca. Durante muito tempo se pensou que os povos, sem escrita, são povos sem cultura. A África negra não possui escrita, mas isto não impede que conserve um passado e que os seus conhecimentos e cultura sejam transmitidos e conhecidos. O meu professor T. Bokar dizia: uma coisa é a escrita e outra o saber. A escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber. O saber é uma luz para o homem. É a herança de tudo aquilo que os antepassados conheceram e transmitiram em gérmen, à maneira do baobá que em potência se encontra já na semente”

Portanto, é preciso considerar que a existência e a preservação de um modo de vida africano, formou uma certa consciência de *africanidade* que subsistiu a escravidão. Esta africanidade plasmou-se, historicamente, graças a endoculturação<sup>24</sup> negro-africana, que foi superior a de todos os continentes. Ou sejam, os condicionamentos históricos, o isolamento durante séculos moldou o carácter específico de um *ethos* negro e africano. De onde os termos negritude e africanidade provêm. Embora a diversidade dos povos africanos pudesse contrapor-se à idéia de unidade cultural africana, essa unidade baseia-se numa origem histórica comum, e na força da tradição oral. Diz ALTUNA (1985, p. 29):

É possível que o complexo unitário de concepções comuns tenha a sua origem naquele tronco-comum sub-sariano, ponto de saída das migrações negras para o resto da África. Neste caso, já não é necessário recorrer sempre à civilização egípcia. Basta esse foco comum, anterior ao sexto milênio a.C., que fecundaria todo o vale do Nilo. A unidade étnica e cultural, até ao II milênio, é uma realidade. Ela dimana da própria natureza dos povos africanos e das civilizações por eles transmitidas. A partir de então, é assombroso ver no vale do Nilo... a formação da 1ª grande civilização pré-histórica negro-africana. Esta unidade cultural primitiva foi-se reforçado através de condicionalismos mais ou menos adequados. O impulso mais vigoroso foi dado pelas migrações ao intercomunicarem métodos e formas de vida. Cada grupo migratório comunicava e recebia os vários aspectos de uma herança colectiva e as aquisições recentes e mais inovadoras. Esta osmose estendeu-se por toda a África sub-sariana, criou semelhanças e impediu a ruptura cultural. O

---

<sup>24</sup> O historiador Cheik Anta DIOP apud Altuna, afirma que à exceção dos impérios medievais negros, a África negra só começou a abrir-se nestes últimos anos (Nations Nègres et Culture, 1954); ou seja, com exceção do contato litorâneo, o interior africano permaneceu intacto a outras culturas não africanas. ALTUNA (1985)

milenário isolamento negro facilitou esta osmose. Separado do resto do mundo, consumou e acentuou a originalidade negro-africana. Em contrapartida, o mundo negro também ficou prejudicado na medida em que ficou alheio às correntes culturais mundiais. ALTUNA (1985, p. 29)

Certamente que esse *ethos* cultural de africanidade que o negro trouxe para a sua diáspora no Novo Mundo, e no Brasil, ele reconstruiu-a por onde passou e se estabeleceu. Aquilo que MOURA (1988, p.111) irá chamar de *espírito associativo do negro*. Diz ele:

O negro demonstrou, no Brasil, desde os primeiros tempos da escravidão, um espírito associativo que foi, inclusive, destacado em estudos especiais sobre o assunto. Não fosse esse espírito, ou melhor, esta tendência criada pela sua situação no espaço social, os escravos teriam uma vida muito mais sofrida sob o cativo e o negro livre não teria resistido na proporção que resistiu, ao chamado *traumatismo da escravidão*, incorporado, por ele, ao seu comportamento após a Abolição.

Pois, precisamente sobre esse *ethos* cultural que irá incidir o preconceito e a discriminação. A negação dos valores africanos e a exaltação dos valores europeus estabelecerão o lugar social de ambos, nas sociedades construídas tendo como base de produção econômica a escravidão. Esta prática de caráter geral foi fortalecida literariamente por tudo quanto se disse sobre o negro, mesmo no pós-abolição<sup>25</sup>.

Assim, forjam-se os conceitos sobre a incapacidade de organização, o primitivismo, e inferioridade étnico-cultural do negro brasileiro. Justifica-se, então, a política do branqueamento da população brasileira, através das imigrações, revelando, antecipadamente, uma face racista da campanha abolicionista brasileira. Sobre essa questão, diz MOURA (1988, p. 79):

O auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo é substituído pelo trabalho assalariado. Aí, coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a

---

<sup>25</sup> Embora Nina Rodrigues tenha sido um pioneiro nos estudos sobre o negro no Brasil (1932), suas afirmações são muito contestadas pela nova historiografia (Vide Raízes do Protesto Negro, Global (Editora, 1983 – Clóvis Moura) quando, por exemplo, afirma que com a eliminação do Quilombo dos Palmares, “eliminou-se a maior ameaça à civilização do futuro do povo brasileiro” (Silva.1987.p.72).

animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico, progressista. Desta forma, para se modernizar desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, européia e morigerada.

Assim que o processo de branqueamento, como preparação ao advento da república teve um processo ainda mais perverso, em relação a eliminação da população negra, onde o auge dessa política, para muitos historiadores, foi a Guerra do Paraguai. Sobre esse tema argumenta CHIAVENATO (1987, p.404):

As conseqüências da Guerra do Paraguai foram terríveis para os negros. Os mais fortes, em uma seleção que os tirou do eito para a guerra, morreram lutando. Os negros mortos somaram entre 60 a 100 mil – há estimativas que informam até 140 mil. Isso na frente de batalha, no Paraguai. Esses números nunca apareceram nas estatísticas oficiais. Cotejando-se porém estimativas de militares brasileiros – Caxias inclusive – à margem da historiografia oficial, dos observadores estrangeiros, dos próprios aliados argentinos, chega-se com relativa segurança em torno de 90 mil negros mortos na Guerra do Paraguai. Na guerra em si, porque outros milhares morreram de cólera durante a fase de treinamento, de disenteria, de maus tratos nos transportes. (...) Antes da guerra os negros eram 31,2% da população; depois, essa proporção cai pela metade.

Deste modo, é necessário considerar-se que o Estado Brasileiro e a Sociedade Brasileira são constituídos com base nessas concepções preconceituosas sobre a etnia negra. Logo, as leis, as constituições, enfim, as políticas públicas serão elaboradas tendo como referência um modelo de sociedade escravocrata e racista. Uma das leis abolicionistas, por exemplo, a Lei nº 3270 de 8 de setembro de 1885, assim determinava, no Art. 3º. (In Cadernos brasileiros – maio-junho de 1968):

§ 17 - Qualquer liberto sem ocupação será obrigado a empregar-se ou a contratar seus serviços no prazo que lhe for marcado pela Polícia.

§ 18 - Terminado o prazo, sem que qualquer liberto mostre ter cumprido a determinação da Polícia, será por esta enviado ao Juiz de Órfãos, que o constrangerá a celebrar contrato de locação de serviços, sob pena de 15 dias de prisão com trabalho e de ser enviado para alguma colônia agrícola no caso de reincidência.

§ 19 – O domicílio do escravo é intransferível para Província diversa da em que estiver matriculado ao tempo da promulgação desta Lei.

Como se sabe que a Lei de 13 de maio de 1888, extinguindo a escravidão no Brasil, não regulamentou as relações de trabalho, e nem estabeleceu regras de inserção dos libertos ao mercado de trabalho, nem incluiu políticas públicas compensatórias, a exemplo do que foi feito com os imigrantes europeus; então, a condição anterior dos negros permaneceu inalterada ao pós-abolição. Assim, o desemprego do antigo escravo tornou-se um caso de polícia. Perpetuou-se a exclusão social, instituiu-se os mitos da vadiagem (preguiça) e malandragem do negro brasileiro.

## **2.5 – Sociedade escravocrata e identidade rebelde**

A sociedade brasileira, durante o período colonial, sustentou-se, no trinômio: escravidão, monocultura e latifúndio. Isso concorreu para a formação das oligarquias rurais, que irão se perpetuar no domínio dos meios de produção e no usufruto e na concentração da riqueza acumulada até o advento da República. Além das oligarquias, também o clero e a nobreza participam desses benefícios.

Penso que esses são os elementos fundantes do Estado escravocrata brasileiro, e a partir deles, forma-se o conteúdo ideológico para o estabelecimento não apenas de uma estrutura social escravista, mas de uma mentalidade escravocrata. Portanto, a própria organização social e política brasileira, enquanto estrutura de exercício do poder constitucional, irá consagrar a presença de um Estado despótico, concentrador e elitista.

Esse Estado será responsável pela manutenção de estruturas permanentes, como, por exemplo, o Conselho de Estado e o Senado, organizado como instâncias formais de repressão das demandas dos escravos.

Conforme MONTENEGRO (1988, p. 22):

A estrutura monárquico/escravista se caracteriza pela rigidez e pela imobilidade. Isto se poderia evidenciar em muitos outros aspectos como: a escolha de eleitores e candidatos, feita conforme a critério da renda, o que exclui grande parcela da população, fato que a luta abolicionista (tornando livre muitos escravos) e o processo da naturalização dos imigrantes tende a corrigir; a intervenção direta do governo nas eleições da Câmara, sempre se formando maiorias parlamentares correspondentes aos gabinetes; a escolha de um senador vitalício, o Conselho de Estado (constituído por 12 membros) e o Senado (Constituído por 50 membros) que, apesar de todas as crises, permanecia no poder e se constituíam na base política do Poder Moderador. MONTENEGRO (1988, p.. 22)

É neste contexto que se pode compreender melhor a história da formação social do Brasil, no sentido da permanente luta entre a ação do estado, voltada para as classes privilegiadas, e as demandas sociais, oriundas da parcela empobrecida e majoritária da população. É nesse contexto de enfrentamento que se situam as lutas e as rebeliões escravas contra o Estado, cujos instrumentos e aparelhamento de repressão (as leis e as milícias) tinham a finalidade de manter a estrutura estatal, no sentido da manutenção da escravidão e da condição escrava dos africanos. Mesmo no pós-abolição, que contará com mão-de-obra livre, portanto o trabalho desvincula-se da atividade inferior a ser realizada por gente “inferior”, desse modo evidencia-se um universo de concepções discriminatórias em relação aos negros, de forma paradoxal, que não só irão permear as relações entre esses e a sociedade branca, como firmar também um referencial teórico que visa legitimar tal situação. VIANNA (1949, p.205), dentro desta perspectiva racista de manutenção da mentalidade escravocrata, vai afirmar que:

Pelas condições dentro das quais se processou nossa formação política, estamos condenados às oligarquias; e, felizmente, as oligarquias existem. Pode parecer paradoxal; mas numa democracia como a nossa, elas têm sido a nossa salvação(...) a nossa civilização é obra exclusiva do homem branco. O negro e o índio, durante o processo da nossa formação social, não dão, como se vê, às classes superiores e dirigentes que realizam a obra de civilização e construção, nenhum elemento de valor. Um e outro formam uma massa passiva e improgressiva, sobre que trabalha, nem sempre com êxito feliz, a ação modeladora da raça branca.”

Evidentemente, para que isso aconteça, haverá, por parte da historiografia oficial, a necessidade de escamotear a presença dos movimentos de insurreição e organização dos escravos, pois o reconhecimento desses movimentos contraria a aludida incapacidade de organização e da consciência de uma identidade étnico-cultural dos negros. As revoltas organizadas dos escravos revelam que eles não só eram capazes de refletir sobre a realidade em que se encontravam, bem como demonstram uma ação política revolucionária de transformação. Nesse sentido, os quilombos concentram esse ideal político de organização social. Os quilombolas contrapõem a imagem do negro escravo à imagem do negro *quilombola*<sup>26</sup>.

Ao falar sobre as insurreições escravas na Bahia, como expressão de organização política dos negros escravos, no século XIX, diz FREITAS (1976, p.28):

Impõe-se concluir que a arregimentação se processou à base da solidariedade étnica, da identidade lingüística e da comum origem nacional, na medida em que se pode empregar este termo quando se trata da África de então. (...) Portanto, a arregimentação se processou a nível político, o que representava, é bem de ver, um avanço significativo. Posteriormente, houve aliança entre diferentes "nações", o que constituiu um avanço ainda maior na consciência política dos escravos. (FREITAS, 1976, p. 28)

Isso demonstra que a identidade do negro brasileiro construiu-se nesta relação dialética entre a condição de escravo e a sua luta permanente contra essa condição. Logo, condição de escravo não pode ser entendida como uma aceitação e acomodação natural a essa condição, por parte dos negros.

A condição humana coisificada pelas relações do trabalho escravo e a busca da reconstrução de seu *ethos* cultural de negritude, são elementos indispensáveis para o estabelecimento de uma auto-imagem positiva nas relações com outras etnias. Distinguir a condição escrava, enquanto sistema de produção da condição de inferioridade étnica do negro, constitui-se ainda um

---

<sup>26</sup> Quilombola – expressão para referir-se aos negros que viviam, no passado, nos quilombos. Hoje, significa todo aquele e aquela que luta contra a discriminação cunhada, conforme utilização do Movimento Negro.

processo incipiente de libertação e democratização das relações interculturais, em nosso país. Isso implica na construção, ou reconstrução do conhecimento e seu papel desvelado das representações sociais, que se possam fazer sobre o negro. Assim, ( HABERMAS apud MARTINI (1999, p. 51) diz que:

O conhecimento resulta da atividade humana motivada por necessidades e interesses desenvolvidos em processos cooperativos de interpretação centrados na linguagem, visando ao entendimento intersubjetivo. Para atingirem o consenso intersubjetivo, os participantes de uma ação comunicativa precisam partir de uma compreensão de mundo compartilhada, de representações sociais comuns em seu grupo”.

Nesta perspectiva da produção do conhecimento, situamos o pensamento de MARX e ENGELS (1984, p.36,37), quando nos dizem que:

A produção de idéias, de representações da consciência, está de início, diretamente entrelaçado com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material... Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias. MARX & ENGELS (1984, p.36,37)

Assim, que MARTINI (1999) vai nos dizer que as representações sociais, sob o ponto de vista dialético, são construtos resultantes conforme a classe social dos sujeitos: classes dominantes produzem representações de dominação; formam a elite social que detém a força produtiva da sociedade, seus bens de produção e consumo. À classe dominada cabe a sujeição, a convivência, caso contrário, a repressão.

Portanto, a classe social que regula a produção e distribuição dos bens materiais domina, também, os bens espirituais; ou sejam, as idéias de seu tempo, e, cuidará para que sejam favoráveis à sua reprodução, enquanto tal.

Desse modo, a representação social do negro foi construída com base na sua experiência de escravo, de dominação. As lutas por libertação, que acompanharam todo o período colonial, cujo símbolo maior foi o Quilombo dos Palmares <sup>27</sup>, marcam indelevelmente essa relação sempre dialética e

---

<sup>27</sup> A origem do Quilombo dos Palmares está dentro das situações políticas que se estabelecem no quadro histórico dos anos posteriores a 1625, no período que os holandeses invadiram a

revolucionária presente nas relações sociais marcadas pela desigualdade. Tal qual afirma (CABRAL apud FREIRE 1980, p.168) que “toda a resistência armada é tanto um ato político quanto ato de resistência cultural”.

Corroboram, no sentido de que os processos de dominação são acompanhados por processos de libertação:

A dominação da classe que detêm os meios de produção materiais e espirituais não ocorre sempre pacificamente, ela envolve as lutas possíveis e impossíveis que visam manter ou destruir uma posição hegemônica. Nessas lutas, à medida que socializam suas experiências comuns nas suas relações de trabalho e vivências cotidianas, os dominados compreendem mais claramente o caráter alienado e antagônico de suas representações sobre o contexto vivido. Constroem a compreensão sobre as relações entre o pensamento e o objeto, entre as representações e a realidade como constitutiva de ambos em um todo significativo. (GRAMSCI apud MARTINI 1999, p.51)

Desse modo, no Brasil, os processos de libertação<sup>28</sup> dos negros sempre enfrentaram o problema da invisibilidade social:: a necessidade do branqueamento da população, a ideologia da democracia racial e a ausência de políticas públicas compensatórias, que permitissem, no pós-abolição, a inserção do negro no mercado de trabalho, concorrem não apenas para que esse viesse a ocupar as posições sociais mais desfavoráveis do sistema, como para dificultar construção, ou reconstrução, de sua identidade, desfeita pela escravidão racista.

Quando o escritor (NINA RODRIGUES apud CHIAVENATO 1987, p.171,)<sup>29</sup> afirma que “a raça negra, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os

---

capitania de Pernambuco e ali tomaram o poder político. Localizou-se na serra da Barriga. Nessas florestas dos Palmares foram organizadas onze povoações palmarinas, tendo como capital do “Estado de Palmares”, a povoação de Macacos. Foram exatamente 67 anos de luta para manter viva essa maneira particular de estrutura negra da sociedade, que abrigava também índios, mestiços, e brancos marginalizados da sociedade colonial. (SILVA, 1987, pg.24/25).

<sup>28</sup> Os livros *Rebeliões da Senzala* (1988, Ed. Mercado Aberto) de Clóvis Moura e *Insurreições Escravas* (1976, Ed. Movimento) de Décio de Freitas, oferecem dados específicos dos processos de libertação das lutas, produzidos pelos escravos.

<sup>29</sup> Embora publicado completo apenas em 1932, *Os Africanos no Brasil* foi escrito entre o fim do século XIX e o começo do século XX. (Nota do Autor)

generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo”, está a justificar a não inclusão natural do negro, na organização social e nas demandas das políticas públicas do Estado Republicano.

CHIAVENATO (1987) considera que Nina Rodrigues se constitui num exemplo clássico e claro da mentalidade das elites do pós-abolição, tenham ou não manifesto favorável à extinção do regime escravocrata.

Diz CHIAVENATO (1987, P. 171,172):

Nina Rodrigues reproduz tardiamente a ideologia racista da escravidão: pode parecer inconseqüente, mas serve a seu tempo, para as classes dominantes explicarem a mão-de-obra de reserva em que se transformaram os negros pós Abolição. A pobreza, a degradação humana de toda uma categoria social egressa da escravidão, não se imputa ao sistema, mas à sua própria e inerente baixa condição, sua inferioridade, etc. Não se deve esquecer, para destacar a importância de Nina Rodrigues, que ele é um dos precursores dos estudos sobre o negro no Brasil, e, como veremos, , nunca a ideologia de uma superioridade racial branca deixou de ser exercida com sucesso em nosso país. Nina Rodrigues vai além nos descertos ao afirmar, apoiado em teorias de autores estrangeiros que “(...) a constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu, não comporta uma adaptação à civilização das raças superiores, produtos de meio físico e cultural diferentes”.

Ainda, segundo CHIAVENATO (1987) a Campanha Abolicionista, que pretensamente favoreceria ao negro, serviu como arcabouço político e moral à exploração das classes populares que entram para a modernidade sem que nenhuma mudança estrutural lhes permitisse a inserção na vida social brasileira com condições mínimas de dignidade, posteriormente. Continua CHIAVENATO (1987, p.173):

Dentro das contradições do abolicionismo, homens como Joaquim Nabuco, por exemplo, já saíam do processo vitorioso da libertação legal dos negros pensando em branqueá-los. Ele foi um dos pioneiros em pensar no branqueamento, seguido de outros como Rui Barbosa, Mello Franco e até Euclides da Cunha – naturalmente todos contra a escravidão, mas nenhum deles despedido do racismo cujos traços na sociedade da época, da qual eles eram os intelectuais predominantes, eram muito fortes. Em *O Abolicionismo*, Joaquim Nabuco tem o cuidado de explicar o que se pretende ao abolir a escravidão: absorver o sangue

caucásico vivaz, enérgico e sadio, que certamente embranqueceria nosso povo.

Portanto, podemos ver que escravidão no Brasil, em seu longo período de existência, tem um aspecto específico, em relação a outros países das Américas, tanto pela sua longevidade quanto pelo fato de não se garantirem as mínimas condições de trabalho e garantias sociais aos libertos..

É bem verdade que a experiência comum, especialmente na América do Sul, quanto à organização das economias, criadas pelo mercantilismo e colonialismo europeus, teceram um modelo de dependência econômica e cultural, onde negros e indígenas tiveram um papel fundamental na produção do capital a ser acumulado que produziu a riqueza da Europa. Por outro lado, foram excluídos dos benefícios trazidos pelo avanço técnico-científico, do mercado de trabalho formal e das condições sociais básicas, além das próprias garantias individuais que gozavam todo o cidadão.

Por outro lado, ao falar sobre a crise financeira que precipitou a abolição, reconhecemos que a elite brasileira do Século XIX, desfruta dos benefícios financeiros que lhes interessava, com muito pouca atenção para o restante da população. Em outras palavras, as políticas públicas visavam sempre a atender o interesse da classe dominante. Diz, sobre isso, SCHULTZ (1996, p.15,16) :

Quando se examina o Brasil do século XIX, costuma-se enfatizar a dependência do Império em relação à Europa. Sem dúvida, os escravos e as classes pobres livres sofreram uma forma cruel de exploração na base da ordem política econômica mundial. A classe alta brasileira, por outro lado, formava parte do sistema de exploração e vivia melhor que a classe média da Inglaterra vitoriana, para não falar dos trabalhadores industriais. A elite brasileira não só gozou dos frutos materiais e culturais no século XIX como mostrou um certo grau de autonomia ao negociar com os países industrializados.

Ao discutir essa temática, também MOURA (1987, p.219) mostra que a elaboração de uma economia nacional esteve atrelada aos interesses das elites que, por sua vez tinham interesse no acesso ao mercado mundial de capitais.

Consideremos o seu primeiro aspecto: a duração do escravismo até o ano de 1888. O significativo e relevante aqui não é apenas o tempo no seu sentido cronológico, mas as transformações

técnicas, sociais e econômicas que se operaram durante esse período na sociedade brasileira em decorrência das modificações que se registraram na economia mundial da qual éramos dependentes. Do sistema colonial que determinou o perfil da primeira fase do escravismo brasileiro que vai até o ano de 1850 e, posteriormente, de 1851 até o término do escravismo, modificações profundas se verificaram na economia mundial que passou da fase da exportação de mercadorias para a de exportação de capitais. Os mecanismos reguladores e o comportamento, quer da economia interna, quer daquelas nações das quais éramos dependentes, também se modificaram. O fluxo de capitais investidos no Brasil em setores estrategicamente controladores da nossa economia determinou a fase de modernização das cidades e dos hábitos dos brasileiros. Tudo aquilo que significava civilização no seu conceito do capitalismo clássico era trazido de fora e se incorporava à nossa sociedade civil (excluído os escravos). O processo de modernização da última fase dessa sociedade escravista era, por essas razões, injetado. MOURA(1987, p. 219)

Logo, os processos históricos e políticos que engendraram a escravidão africana; suas concepções teóricas, sua prática “pedagógica” e suas políticas públicas no pós-abolição, permanecem muito presente, inalteradas, nas relações entre negros e brancos, entre negros e o Estado. A Abolição, que pretendia ser um marco do ingresso do país no mundo progressista, já experimentado na Europa, esconde políticas e acordos que encobrem a transição do poder das oligarquias rurais para as oligarquias urbanas.

Algumas dessas medidas apontadas SCHULTZ (1996), indicam que a abolição além das pressões externas, exigia uma necessidade de reformas substanciais na economia. Diz SCHULTZ (1996, p. 16):

As políticas alfandegárias forneciam quase três quartos das receitas do governo imperial, a autonomia nesse assunto foi crucial. Assinado quando de um nível baixo nos recursos econômicos do Brasil, e num momento em que o imperador precisaria da ajuda inglesa para pôr sua filha no trono português, o primeiro tratado de D. Pedro I com a Grã-Bretanha (1827) sacrificou a independência do Império em relação à política tarifária por quinze anos. Mas, quando esse acordo expirou, D.Pedro havia sido exilado e os conselheiros de seu filho D. Pedro II, prepararam uma nova tarifa, que procurava prover maiores receitas e proteger a economia nacional.

Assim que, diante da necessidade de inserir o país na era do progresso, do século XIX, segundo SCHULTZ (1996, p.17) afirma que “parlamentares

brasileiros entenderam o mercado mundial de capitais e estabeleceram leis restringindo empréstimos e investimentos de risco”.

Também a importância das novas tecnologias emergentes é percebida, havendo então um esforço político no sentido de trazerem-se novos empreendimentos através da construção de ferrovias, já em 1830.

Para SCHULTZ (1996, p. 16) “no legislativo ocorreram debates sobre aquilo que circulava no estrangeiro e que poderia ser adaptado ao Brasil – do realismo literário francês e das práticas parlamentares vitorianas às notas bancárias lastreadas em bônus nos Estados Unidos”.

Quanto à produção, continua SCHULTZ (1996, p.16) destaca que:

A elite brasileira seguiu de perto os mercados europeus para seus produtos e respondeu às condições desse mercado plantando algodão ou cacau, e extraindo a borracha, à medida que a demanda por esses produtos surgia. Em 1906, a elite brasileira planejou um esquema para controlar o fornecimento mundial de café, em detrimento dos consumidores. Pode-se dizer que essa elite atua em conjunto com os grupos dominantes do mundo “desenvolvido”.

Quanto à política agrícola do século XIX, SCHULTZ (1996, p. 17) diz que ela “serviu invariavelmente à elite. Enquanto a escravidão permanecia economicamente viável, e controlada, nas principais áreas de plantação, foi mantida pelo Estado, apesar de sua extinção em praticamente todos os países”.

Também SCHULTZ (1996) diz que a lei da terra favorecia ao rico que conseguia obter o título Legal sobre extensas áreas anteriormente cultivadas por posseiros<sup>30</sup> cujos direitos eram ignorados. O Banco do Brasil direcionou seu crédito agrícola exclusivamente para os grandes fazendeiros, “Por outro lado, figuras de destaque da corte brasileira encorajaram a imigração de europeus para estabelecerem pequenas fazendas.”

---

<sup>30</sup> Neste sentido, insere-se a terra cultivada pelos quilombos remanescentes, cuja posse foi subtraída dos afros-descendentes.

Ainda, segundo SCHULZ (1994, p. 18) com a extinção da escravidão e a queda da monarquia, o Estado torna-se um agente econômico, gastando uma soma igual à metade das exportações anuais. O processo de industrialização é acelerado e vai gradativamente se firmando no século XX.

A formação de um mercado de massa, composto por imigrantes e ex-escravos, proporcionou o estímulo fundamental para a industrialização; as exportações de café forneceram recursos para a compra de maquinário. Durante esse período, a maioria dos membros da elite sentiu que, embora a indústria trouxesse benefícios, ela tinha também seus custos na forma de preços altos, produtos de qualidade inferior ou gastos governamentais maiores.”

Em todos esse processo, as camadas empobrecidas da população jamais foram consideradas, em termos de políticas sociais, sem nenhuma forma de influência e participação política nas decisões e mudanças promovidas pelo Estado. O ex-escravo continua não desfrutando de condição de cidadania. Mesmo com essa disposição da elite brasileira em pretender adentrar na modernidade, o orçamento público revela muito sobre a natureza da sociedade brasileira e da sua elite. Segundo SCHULTZ (1996, p. 18) “a primeira geração após a independência (...) o Estado teve de destinar a maior parte de seus recursos à **manutenção da ordem**”. [grifo meu] O Estado sente necessidade de controle social sobre a imensa massa de libertos, junto a outros segmentos empobrecidos, ocupando os centros urbanos. As riquezas acumuladas no período anterior à abolição, com a agricultura e comércio são cotejadas com uma nova relação econômica mundial, fruto da industrialização e da crescente internacionalização do capital.

Sobre essa nova situação, diz SCHULTZ (1996, p. 19):

Fazendeiros endividados (...) queriam medidas monetárias e de crédito que aumentassem o volume de dinheiro em circulação.(...) Eles e seus comerciantes fornecedores preferiam que o governo tomasse emprestado do exterior para induzir os capitalistas locais a investirem na agricultura e no comércio.(...) Enfrentando dificuldades tanto reais quanto imaginárias, conseqüência da abolição, indivíduos da elite exigiram a ação vigorosa do governo. Em resposta, três governos sucessivos – um monarquista e dois republicanos arriscaram uma experiência de crédito fácil. O instrumento escolhido foi a emissão de

cédulas bancárias por instituições financeiras privadas.  
SCHULTZ (1996, p.19)

De modo que a abolição gera uma crise financeira cuja solução foi sempre favorável à elite econômica. Assim, para SCHULTZ (1996, p.20) “quando a crise financeira chegou ao fim, no início do novo século, reformadores desiludidos perceberam que a oportunidade oferecida pela abolição para democratizar a economia brasileira tinha-se perdido. A riqueza continuou tão concentrada quanto na época em que um homem podia ser dono de outro”.

FREIRE (1998, p. 234): recoloca em termos a mesma questão, quando diz:

Assim, se formou no Brasil uma sociedade que de elitista e autoritária se tornou discriminatória e portanto pouco ou quase nada respeitadora nas relações pessoa a pessoa, sobretudo, reafirmo com o autor, quando essa relação se dá entre diferentes sexos, raças e classes, sobretudo quando incide entre brancos ricos (as) sobre pobres negros (as).

Assim, as causas econômicas ligadas a uma nova relação econômica mundial que inviabilizam a escravidão no Brasil, enquanto regime econômico de produção, também vê como inviável esse numeroso contingente de negros.

Isso nos faz lembrar que, já em pleno Estado Novo, através do decreto-lei n.º 7.967, de 18 de setembro de 1945, que dispunha sobre normas aplicáveis à imigração no Brasil, pode-se deduzir que a presença de estrangeiros está fortemente atrelada a “europeização” da população: “Art.2º - Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes de sua ascendência européia”.

Esse dado evidencia que as marcas da identidade do negro, construída ao longo do período escravocrata, se manifestam de forma explícita, quando tomamos quaisquer indicadores sociais da população brasileira; ou de forma implícita, velada, nas mais diferentes formas de discriminação.

Entretanto, a reconstrução da imagem do negro rebelde, quilombola implica na explicitação histórica do racismo, responsável pela sua escravidão e pela perpetuação dos estigmas atribuídos à sua cor e às suas referências culturais africanas. A natureza da histórica miserabilidade social do negro brasileiro tem causas estruturais e não culturais. Pois, as conseqüências do regime escravocrata se fazem sentir tanto nos afro-descendentes, quanto na população branca, especialmente, como disse FREIRE (1998), entre os mais empobrecidos, até porque, essa é a lógica do sistema econômico capitalista, que substitui o regime escravocrata .

Assim que SILVA (1987) destaca três principais conseqüências da escravidão. A primeira seria que essa, permitiu o crescimento social e econômico do Brasil. Foram os braços e o suor de negros e indígenas que sustentaram o colonialismo português. Em segundo lugar, destaca a introjeção, por parte de muitos dos negros e pobres, da ideologia da inferioridade e da submissão. A própria marginalização, no sentido da não participação dos fatos e acontecimentos considerados decisivos para o crescimento e a democratização da sociedade e a participação política, potencializa o desconhecimento e a negação de sua etnicidade.

Por fim, a luta por liberdade, que apesar da repressão e da discriminação que o marginalizou e o excluiu, o negro sempre encontrou forças para lutar por liberdade.

Quer nas rebeliões das senzalas, quer na fuga para a formação dos quilombos, quer no banzo ou no próprio suicídio, como forma extrema de protesto, está caracterizada a luta pela reconstrução de um lugar onde liberdade e participação sejam realidades vividas. Como diz a letra do samba *Sorriso Negro* (fragmento), letra de Jorge Portela, Adilson Barbado e Jair Carvalho.

**Um abraço negro, um sorriso negro traz  
felicidade.**

**Negro sem emprego, fica sem sossego.  
Negro é raiz de liberdade.**

### **3. EXCLUSÃO ÉTNICA: UMA FACE DA EXCLUSÃO ESCOLAR**

**“Um projeto de dominação procura interditar o acesso das camadas populares à apropriação e à produção do conhecimento; um projeto de libertação supõe que elas não sejam meros consumidores de conhecimentos já elaborados, mas que se tornem capazes de produzi-los e de utilizá-los para transformar a realidade.”**

**Ilda Damke**

Ao tratar da exclusão escolar, evidentemente que tratamos do fracasso na aprendizagem tanto de alunos, quanto de professores e da escola. Parto do pressuposto de que a exclusão escolar é um dos sintomas de uma sociedade excludente, com uma longa história de exclusão da maioria da população, ao longo do seu processo de formação histórica.

Ao estabelecer o foco da exclusão escolar, sob o ponto de vista da exclusão negra, mais especificamente do adolescente negro, entendo ser necessário abordá-la no contexto da escola pública, e, na perspectiva dos movimentos sociais, de caráter popular que promovem espaços de inclusão de forma dialética, nos mesmos espaços, notadamente nas escolas, onde as marcas da exclusão são tão evidentes; na perspectiva da “escola possível”,

capaz de construir uma prática de gestão democrática e de convivência e respeito às diferenças de natureza étnico-culturais.

Penso que há uma face que é negra e pobre que marca o ritual do fracasso escolar. E, enfrentar essa realidade significa desvelar sua natureza institucional. ARROYO afirma (1994, p. 21), “não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre a escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classes no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções como políticas regionais e locais.”

Quando propugnava por práticas pedagógicas que pudessem mudar a face da escola, no sentido da ocultação das diferenças de classes sociais, em sua obra *Educação na Cidade*, FREIRE (1994, p. 280), nos diz que “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”.

O reconhecimento de que não há neutralidade da escola em relação ao que acontece na sociedade, somente uma aproximação entre diferentes formas de perceber criticamente a sociedade e a escola, formará um consenso teórico que concorra às mudanças que se fazem necessárias, conforme preconiza ANDREOLA (2000, p. 25) na sua Carta Prefácio à obra *Pedagogia da Indignação*, quando diz que “o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias que, contra a maré do determinismo e do fatalismo inexorável da economia de mercado, da especulação, da ganância e da exclusão, querem contribuir para um novo projeto planetário de *convivialidade* humana”.

A educação das crianças negras, em nosso país, refletirá um projeto de organização social comprometido com valores globais econômicos de dominação e exclusão. Logo, a escola pública traz em si, os pressupostos dessa visão globalizante.

Por isso, entendo que, para contrapor nossa organização social injusta e prática educacional excludente, se faz necessário interpor-se um outro projeto que seja permanentemente libertador, democrático e dialético.

Ao pensarmos na relação ensino-aprendizagem, nos convencemos da necessidade de olhar de forma crítica à educação das pessoas, percebendo as lentes da dominação econômico-cultural, perpetuada, geralmente, por regimes de opressão que marginalizam parcelas significativas da sociedade pela concentração da riqueza e pelo monopólio do saber. Como refere PETRONILHA (1991. p. 179):

Historicamente, a socialização dos brasileiros se organiza em meio à compreensão do mundo, das relações entre as pessoas, entre os países, imposta pelo sistema colonialista, inicialmente, e hoje, dos Estados Unidos, em especial. As estruturas dele advindas atendem aos interesses de expansão do capital, os quais dividem e sub-dividem o mundo, o trabalho, as pessoas em níveis, em categorias diferentemente valorizadas. O colonialismo prevê a existência de uns que se enxergam detentores do domínio e do conhecimento do mundo, das coisas, das pessoas, o que lhes outorgaria posição superior, e de outros que na visão daqueles, só sabem se comportar baixo à disciplina paternalista.”

Diante dessa constatação, pergunta-se se é possível construir uma escola que possa responder às necessidades da população empobrecida, no seu acesso à escolarização, na produção de um tipo de conhecimento que seja emancipatório.

É evidente que há necessidade de enfrentar e superar a contradição que um projeto de escola pública popular possível carrega, pelo fato de ser, historicamente, um aparelho ideológico do Estado capitalista, e a apropriação democrática do saber universal; até mesmo porque um projeto diferente, inclusivo, à escola pública só interessa, a princípio, aqueles que ficaram à margem.

Nessa mesma linha de argumentação retomamos FREIRE (1997. p. 110 -111) quando ele entende necessário uma tomada de posição, ou ruptura:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. FREIRE(1997.p.110)

Penso que FREIRE (1991. p. 113) enfrenta essa contradição ao optar por aquilo que chama de “radicalidade a tudo que diz respeito à **defesa dos interesses humanos** [grifo *meu*]. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente”. Ou seja, os direitos fundamentais das pessoas, que dignificam e valorizam a vida humana, tornam-se referências para as formulações teóricas e *práxis* libertadoras.

Nesta perspectiva de análise, entendo ser relevante incluir aspectos históricos da instituição da infância e da organização da escola, enquanto promotora do ensino público, como elementos de fundamental importância para a compreensão das políticas educacionais e das práticas pedagógicas a ela destinada.

Considero, assim, que nos meandros da organização escolar e no estatuto da infância (alunos) perpassam as representações sócias sobre a educação/escola, enquanto direito de todos e dever do Estado e com a colaboração da sociedade, conforme preceitos constitucionais<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### 3.1 Um olhar sobre a infância negra

Falar sobre o fracasso escolar, em última análise é falar da história de nossa formação social, da instituição do conceito da infância e da instituição escola e sua função social. Falar sobre o instituto conceitual da infância, considerando a criança negra, é falar sobre a exploração da maternidade e da própria infância. Pois, vamos encontrar a infância negra através da lente da escravidão.

Sabe-se que nunca houve uma preocupação com o ensino formal dos escravos, muito menos com os filhos dos escravos. Esses dados podem ser muito bem demonstrados por aquilo que se poderia chamar de “políticas públicas para os afro-brasileiros” e que, no contexto do Movimento Negro têm sido chamado de “atos de manutenção das condições escravas” pelas políticas implementadas pelo Estado. Esses atos <sup>32</sup> tomados em relação ao afro-descendentes influíram decisivamente na educação a eles destinada. Entre as políticas públicas destinadas a população negra<sup>33</sup>:

A Lei complementar à Constituição de 1824 – que proíbe aos negros e portadores de moléstias contagiosas de freqüentarem escolas.

A Lei de Terras nº 601, de 1850 – a partir dessa lei, as terras só poderiam ser obtidas através da compra. As terras conquistadas pelos negros na formação dos quilombos eram vendidas a preços inacessíveis para eles. Ou seja, eliminou-se a possibilidade de uma reforma agrária que pudesse resgatar a dignidade do homem e da mulher negros, perdida pelo longo período de escravidão.

---

Art.208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito. Assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Constituição Federal, 1988, Cap.III, Secção I

<sup>32</sup> Fonte: In “Cadernos Brasileiros, maio/junho de 1968; IBASE – Negros no Brasil, 1989”.

<sup>33</sup> Dados sintetizados de RODRIGUES(1987, p. 50-83).

Além do que, segundo entendimento próprio, determinou a origem provável dos primeiros sem-terra, em nosso país.

A Lei do Ventre Livre, de 1871 – que institucionalizou o “menor abandonado” e produziu as “crianças de rua”. Pois os filhos da escrava permaneciam sob a tutela do seu proprietário, normalmente, até completarem 21 anos de idade<sup>34</sup>.

A Lei do Sexagenário, nº 3270, de 28/08/1885 – que institucionaliza a velhice desamparada. Os escravos que chegassem aos 60 anos, a título de indenização de sua alforria, deveriam trabalhar mais 3 anos aos seus ex-senhores. Os acima de 60 anos poderiam partir, se tivessem como se sustentar, ou, permaneciam com o seu ex-senhor, prestando serviços pela paga da comida e de local para ficarem. Eram obrigados a ficarem, por cinco anos, no local onde foram alforriados, e os que se ausentassem do seu domicílio seriam considerados vagabundos, apreendidos pela polícia para serem empregados em trabalhos públicos ou colônias agrícolas.

A posição , em 1887 do Marechal Deodoro da Fonseca solicita o fim do uso do exército nas perseguições aos escravos foragidos.

A Lei nº 3353, de 1888 – Extingue o trabalho escravo no Brasil.

O Decreto 528 , das Emigrações Européias, de 1890, praticamente excluiu o negro do trabalho operário, nas indústrias. Nesse mesmo ano, Rui Barbosa, lamentavelmente, determina a queima dos documentos relativos à escravidão.

Ao verificar o que podemos chamar de *gênese* da sociedade brasileira, no Brasil colonial, vamos encontrar os primeiros movimentos embrionários da nossa educação, e do lugar da infância, nesse embrião de sociedade organizada. É

---

<sup>34</sup> A professora Márcia Elisa de Campos, descreve, em sua Dissertação de Mestrado em História, pela Universidade Federal do Paraná, nos mostra essa realidade, destacando o papel dos

significativa a maneira como a infância é retratada nesse período, pelo olhar do adulto. Assim, encontramos tanto o conceito da infância bem, como o lugar que esta ocupa.

Primeiramente, vamos perceber que a maioria dos relatos desse período, especialmente do século XIX, descrevem a criança no contexto da escravidão, quer seja branca ou negra. (FERDINAND apud LEITE 1997. p. 33) faz alusões a essas imagens das crianças. Quanto às crianças brancas, diz: “um recém-nascido pertencente a classe distinta será raramente amamentado por sua própria mãe, cabendo esse cuidado a uma das escravas, conhecidas como ama-de-leite”. Das crianças negras, diz:

Antigamente exercitavam-se muitos escravos, desde meninos, para colher e conservar espécimes de entomologia<sup>35</sup> e botânica, os quais, praticando essa tarefa continuamente, organizavam imensas coleções.(...) Nas casas de muitos fluminenses ricos, pode-se atravessar a fila de crianças de cabeça lanosa, na maioria despida de qualquer roupa, têm licença de correr por toda a casa e de se divertirem vendo as visitas. Nas famílias que têm alguma tintura de costumes europeus, esses desagradáveis pequeninos bípedes não são conservados no quintal. Um dos meus amigos costumava jantar freqüentemente na casa de um velho general, da alta sociedade, em torno de cuja mesa pulavam dois pequeninos pretos de azeviche, que quase se penduravam no “pai”(como eles o chamavam) até receberem o seu bocado de comida das mãos desse... Nas fazendas do clero os escravos são mais bem tratados,..ensinam-se os filhos dos escravos a cantar na Igreja e dão-se-lhes algumas noções de catecismo.LEITE (1997, p. 33 apud FERDINAND).

Outros relatos, conforme (SANSON, 1851, p. 17 apud SILVA 1997, p. 32), referem-se à maternidade da escrava e da condição de sua prole, dando um panorama da condição da mulher e seus filhos:

Vêm-se [no Mercado] altas negras Minas, toucadas com um pano de musselina em forma de turbante, com o rosto cheio de entalhos, tendo por toda vestimenta só camisa e saia, acoradas sobre esteiras junto de seus frutos e legumes; a seu lado estão os moleques, inteiramente nus. Aqueles cujos filhos ainda mama, trazem-nos atados às costas por meio de um largo pedaço de fazenda riscada (...) Alguns molequinhos de três a quatro anos voltavam com a sua ração de feijão que os frágeis estômagos mal podiam digerir: por isso tinham grandes barrigas,

---

escravos e das crianças, no período de 1873 a 1878, com profissão declarada, demonstrando a exploração da mão-de-obra infantil.

<sup>35</sup> Parte da zoologia que estuda os insetos. Cf. Dicionário Gamma.

cabeças enormes, pernas e braços delgados, todos os indícios enfim de raquitismo. (...) Após três semanas volta aos duros trabalhos da lavoura, enquanto o pequenino fica entregue a negras velhas ou a meninos de seis a sete anos, que lhes dão de comer um mingau feito de polvilho e água. (SANSON, 1851, p. 17 apud SILVA 1997, p. 32).

Assim, vamos perceber a presença da criança negra, com ou sem família, das crianças mulatas<sup>36</sup>, e das próprias crianças brancas. Vistas pela ótica de viajantes estrangeiros, oferecem uma visão distanciada, mas não menos ideológica. da infância brasileira. Encontramos mãe e filho, quer nos serviços domésticos quer na zona rural ou urbana, quer em outras atividades, geralmente garantindo o sustento dos senhores. Já ao homem negro escravizado, lhe é negada a condição de pai, pela ausência de relatos da paternidade dos escravos homens e por inferência da própria natureza da escravidão.

Isso provavelmente se explica, pela reificação do escravo. De acordo com LIMA (1977), o príncipe Adalberto da Prússia, em visita ao Brasil comenta de que havia duas dificuldades das viagens para cá. Os caminhos eram difíceis e os negros eram aqui, considerados seres intermediários entre os homens e os animais, não estando à altura do casamento, sendo, por conseguinte, essa prática proibida.

Para MAWE (1994, p. 91) nos seus relatos de viagem, ao observar a criação de crianças escravas com as crianças filhas dos senhores, ele não hesita em dizer que essa prática criava uma familiaridade necessária, que forçosamente será quebrada na idade adulta, onde um irá mandar e o outro obedecer. Contudo, o fato de terem sido criados juntos assegura uma maior fidelidade do escravo ao seu dono.

Outro dado significativo é a relação que essas imagens fazem entre a infância e a fecundidade da mulher negra. Alguns relatos relacionam a

---

<sup>36</sup> O termo *mulato*, um dos cento e trinta e seis eufemismos de diferenciação cromáticas, apontados pelo IBGE, no recenseamento de 1980, que se tornou, para o Movimento Negro, símbolo da violência e do abuso sexual praticada pelos senhores de escravos contra as negras, bem como do processo de branqueamento pela negação da identidade negra.

maternidade da escrava com sua *exacerbada sexualidade*, mito perpetuado pelo verdadeiro *culto às mulatas*, tão presente na nossa literatura, em obras do escritor Jorge Amado. No que diz respeito ao corpo da mulher negra, registra, (EXPILLI, 1862, p. 202-20 apud FREITAS 1997, p. 29,):

Com poucas exceções, todas as jovens negras não têm outra preocupação além de ser mães. É uma idéia fixa, que toma conta de seu espírito desde que se tornam núbeis, e que realizam assim que têm ocasião. Este fato, que **o ardor do sangue africano** [*grifo meu*] bastaria, talvez, para explicar, é, sobretudo, então um resultado calculado. Na verdade, a maternidade não as levará, com toda a segurança ao bem-estar, às satisfações do amor-próprio, ao usufruto da preguiça, a coqueteria e à gulodice?  
Uma ama-de-leite é alugada por mais que uma engomadeira, uma cozinheira ou uma mucama.

Ainda, sobre a imagem da mulher e da criança negra, continua relatando (HEINE, 1855, p. 204,205 apud FREITAS 1997, p. 30):

De acordo com os dados administrativos, sobre cinco mil, setecentos e setenta e cinco doentes internados, em 1852, no Hospital da Misericórdia, não morreram menos de mil quatrocentos e quarenta. Nesse hospital, próximo ao grande asilo de crianças abandonadas e sobre quinhentas e trinta e seis crianças que foram recebidas igualmente em 1852, morreram quatrocentos e sete no mesmo ano. Atribui-se essa mortandade terrível à circunstância de não haver se não uma ama-de-leite para três ou quatro crianças; essas amas são escravas negras, pertencentes a ricos senhores, que as alugam à razão de sessenta e setenta e cinco francos por mês, depois de alimentar seu próprio filho: de maneira que, cada uma das amas-de-leite continua a amamentar as crianças do hospício durante três ou quatro anos, o que deve necessariamente prejudicar o seu leite. (HEINE, 1855, p.204,205 apud FREITAS 1997, p. 30).

Como se pode perceber, as imagens da infância negra, por consequência da mulher negra, estão filtradas pelas marcas da escravidão, bem como, expressam a gênese das políticas públicas de atendimento aos negros e negras. Quanto à educação, as exceções de algumas crianças negras que recebiam algum tipo de instrução, confirmam a ausência de políticas educacionais voltadas a elas.

Até mesmo porque, a educação, concebida e propagada pela modernidade na Europa, era tida como um instrumento de instituição e preservação de um

modo de vida próspero, estando vinculada a uma visão religiosa da sociedade. (LUTERO, 1524, apud MANACORDA 1989, p. 197), em vai dizer que “a prosperidade, a saúde, e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem”. Assim, Lutero revela a objetividade da formação educacional: será suporte para exercício de cidadania, de aquisição de bens e de liberdade de ação. Nesse sentido, a escola deverá cumprir essas finalidades. Diz (MARTIN LUTERO, 1524 apud MANACORDA 1989, p. 197):

E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fosse necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instruir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e mulheres instruídos e capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos. Ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam educados desde criança”.

Paradoxalmente, enquanto Lutero propõe uma educação que valoriza o bem-estar, suporte para a cidadania, o direito de possuir bens, como exercício de liberdade, exatamente nesse período começa o processo moderno da escravidão negra, onde o sujeito perde sua condição de dignidade humana: com a perda da liberdade, do livre-arbítrio, da racionalidade.

Naturalmente, então, que essa educação, preconizada por Lutero, não será uma educação para os negros. Os negros serão constituídos como “os outros” , não incluídos pela modernidade. Logo, a exclusão das crianças e adolescentes negros do ensino formal é naturalizado. Como diz DAMKE (1995, p. 51):

Constituir o outro como uma idéia permitiu à Europa, como centro, ver o índio, o africano, o asiático como animais racionais que se bestializavam, por seus costumes. Para o centro, **segundo Dussel** [acréscimo meu] isto não era ser homem, era ser um rude que precisava ser educado. Educar-se, naquela concepção, era assumir a civilização européia, apresentada como universal, embora sendo particular. Aceita-la como universal resultou na negação de todas as particularidades e exterioridades das demais culturas. DAMKE(1995. p.51)

Assim, quando o país se prepara, devido às pressões internacionais especialmente da Inglaterra, para a mudança nas relações do trabalho escravo para o trabalho assalariado, através de leis e decretos abolicionistas, nota-se que tudo colaborou para que a população negra fosse alijada de qualquer possibilidade de ascensão social e constituição de capital, que lhe permitisse superar a condição sub-humana imposta pelo longo regime de escravidão.

A população negra, entra para o século XX, analfabeta, e sem as mínimas possibilidades de competir com as migrações, beneficiadas pela distribuição de terras, empréstimos bancários e incentivos à educação. A herança do trabalho precoce, por parte das crianças e adolescentes negros, determinou a continuidade de sua condição servil, na medida em que não tiveram acesso à educação formal.

Passados cem anos da extinção da escravatura, no ano das comemorações do Centenário da Abolição, vão encontrar dados da realidade dos negros, relativos à educação, que demonstram sua histórica perpetuação e exclusão do sistema educacional, e o quanto isso determinou a sua exclusão social. Por isso, os indicadores a baixo colaboram para que se possa visualizar melhor o processo de escolarização, no país.

Percentual de analfabetos no total da população residente por cor —Brasil		
	População Absoluta	Analfabetos
Branco	58 milhões	25 %
Negro	6 milhões	50 %
Mulato	39 milhões	46 %

Quadro 1— Fonte: Censo Demográfico—IBGE —1980

Pessoas residentes de 7 anos ou mais, por cor, segundo anos de estudo — Brasil (%)				
	Sem instrução e	1 a 3 anos	4 a 8 anos	9 anos ou mais

	menos de 1 ano			
Branços	41	54	66	79
Negros / Mulatos	59	46	33	21
Total	100	100	100	100

Quadro 2 — Fonte: PNAD — IBGE —1982

Nota: Os totais não incluem a população amarela e as pessoas que não declararam cor e anos de estudo.

Se tomarmos dados de escolaridade com referência ao sexo, vamos encontrar o seguinte quadro:

Pessoas residentes de 7 anos ou mais, por cor e sexo, segundo anos de estudo — Brasil (%)								
	Sem instrução e menos de 1 ano		1 a 3 anos		4 a 8 anos		9 anos ou mais	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Branços (as)	40	58	53	54	66	67	80	78
Negros (as)	H	M	H	M	H	M	H	M
Mulatos (as)	60	42	47	54	34	33	20	22

Quadro 3 — Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio(PNAD), IBGE, 1982.

Nota: Os totais não incluem a população amarela e as pessoas que não declararam cor e anos de estudo.

Os dados da escolaridade da população brasileira são reveladores de como a instrução formal, o acesso à educação e a permanência na escola foram constantemente negadas aos negros, referidos como minoria da população, em relação aos brancos e pardos. Aqui, se faz necessário recuperar o fato de que designativos como, morenos, mestiços, pardos e mulatos, usados nas pesquisas e no cotidiano das relações, são eufemismos de mascaramento da realidade étnica da população negra.

A própria utilização do termo *população preta*, utilizado nas pesquisas, revela o caráter assumido pela discriminação brasileira; ou seja, a identidade determinada pela variedade cromática da pele: quanto mais escura, mais negro se é. Quanto mais clara a pele, mais próxima do padrão da pele branca, de maior

prestígio. Assim, o racismo introjetado se revela pela negação da cor, que é, em última análise, a negação do próprio corpo, a negação da identidade do ser.

Como bem nos diz, sobre isso, (MERLEAU-PONTY 1945, pág. 175 apud PETRONILHA 1987, p. 75) que “Eu não estou diante do meu corpo, eu estou no meu corpo, eu sou meu corpo (...) o corpo está no mundo como o coração no organismo: ele mantém continuamente vivo o espetáculo visível, o anima e alimenta interiormente, forma com ele um sistema”.

### **3.2 A instituição da escola excludente**

Ao tratar da Escola, enquanto promotora da educação formal patrocinada pelo Estado, é reconstituir sua função histórica, ainda que pontuando determinados elementos. Sabemos que as instituições educacionais cumpriram, e cumprem, nos mais diversos momentos e nas mais diferentes circunstâncias social, um papel sócio-político importante; por conseguinte, o ensino promovido por elas não é neutro. VARELA; ALVAREZ-URIA (1992) chamam nossa atenção para o que consideram a *naturalização* da escola, concebida como algo pré-existente, que sempre fez parte da vida, logo, inquestionável e imutável.

Desse modo, os atos da escola são tomados também como *naturais*, reforçando-a como universal e eterna. Contudo, a escola, tal como a concebemos hoje, é algo recente na história da humanidade, e não se constitui, absolutamente, na única forma de processamento do conhecimento. Esse caráter institucional da Escola, sua obrigatoriedade, constitui-se, na verdade, em uma forma de política de controle social das camadas populares.

A partir do século XVI, percebe-se a configuração de determinados elementos, que possibilitaram a definição do que hoje chamamos Escola; entre eles, destaca-se a definição da infância como uma categoria social.

Para VARELA; ALVAREZ-URIA (1992), a definição de um estatuto da infância, junto com a delimitação de um espaço específico destinado à educação dessa infância, o esvaziamento de outras formas de educação, atende aos interesses de reordenamento social, embrião da modernidade, como uma estratégia tomada pela Igreja, no sentido de assegurar sua hegemonia afetada pela organização dos Estados administrativos europeus e a dissidência da Reforma.

Assim, as ações da Igreja, visando a manutenção do seu status, implicaram no desenvolvimento de instituições educativas destinadas à infância, que passa a ter um papel distinto do mundo adulto, e estratégico, na conquista de novas demandas que garantiriam o estabelecimento de classes sociais diferenciadas.

Dizem VARELA; ALVAREZ-URIA (1992, p. 70):

A reforma do próprio clero através de normas que buscavam regular sua vida e costumes, e sobretudo mediante a construção de seminários nos quais a partir de então se procurará localizar e dirigir sua formação. A Europa inteira converte-se em terra de missão de dois grandes blocos religiosos em luta: católicos e protestantes. O fanatismo religioso é uma das chaves da modernidade. Nesse marco parece *natural* a partir de uma perspectiva atual, que **os indivíduos de tenra idade** [grifo meu] convertam-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização.

Esse olhar educativo às crianças, está relacionado à estratificação social dos indivíduos, pois, segundo MOLL (1997, p. 15) “a pedagogização dos processos de aprendizagem ou a invenção da instituição escolar coincide, e não por mera coincidência, com a gênese destes tempos chamados modernos”, tomando como origem da modernidade os marcos do Renascimento Europeu, da Reforma Protestante do século XVI, das Revoluções Francesa e Industrial, dos séculos XVIII e XIX, respectivamente.

A educação dos filhos dos nobres será, naturalmente, diferente da educação dos filhos das classes populares. Para VARELA; ALVAREZ-URIAS (1992, p.74), “a infância rica vai ser governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir melhor, mais tarde, funções de governo. Quanto à infância pobre não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-piloto destinados a modelá-las”.

Também, a constituição de uma infância, como categoria social, estará estreitamente vinculada à família, ou seja, os filhos de família. Já a infância empobrecida sofrerá a intervenção do poder público. Para os autores VARELA; ÁLVARES-URIAS (1992, p. 76) “o sentimento de infância – e conseqüentemente o sentimento de família – não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória, um de seus instrumentos constitutivos e propagadores”. Por outro lado, (ARIÈS, 1984, apud VARELA;ALVAREZ-URIAS 1992 p. 76) faz uma crítica muito dura ao processo de organização das instituições educacionais quanto à sua função social, quando afirma:

A partir de um certo período(...), e, em todo caso de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso que dizer que criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

No século XVI, quando Lutero e outros educadores apontam para um modelo educacional novo<sup>37</sup>, não havia uma distinção muito clara entre criança e

---

<sup>37</sup> Varela e Alvarez-Urias fazem uma relação de significado entre educação e socialização. Nesse sentido, apontam que enquanto na Idade Média o processo de socialização da infância dá-se em comunidade no aprendizado de ofícios, na sociedade burguesa através da família conjugal e da escola.(p.87) Por outro lado, segundo Luzuriaga (1979, pág108) o movimento reformista protestante, em seu caráter social e popular, dá origem à educação pública.

adolescência; apenas que, nesse período, as crianças eram caracterizadas como maleáveis, frágeis e imaturas, com fraqueza de juízo a exigir o desenvolvimento da razão e das qualidades da alma, pois sua natureza era propensa ao mal. A educação, neste contexto representará *o submetimento dos corpos e a educação das vontades*. (VARELA; ALVAREZ-URIAS, 1992).

Para LUZURIAGA (1979, p. 140) é no século XVII que Comenius, ao defender a educação para todos e que “ as escolas deveriam admitir não só os filhos dos ricos e dos próceres, mas a todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, meninos e meninas”, é que denota-se uma divisão etária por anos de desenvolvimento: infância, puerícia, adolescência e juventude, de seis anos cada uma. Entretanto, só no século seguinte que Rosseau estabelece a diferença entre a mente da criança e a mente do adulto. Ainda, conforme LUZURIAGA (1979, p. 165) “Rousseau foi o primeiro a reconhecer a infância como idade distinta, como fase de caracteres peculiares, que cumpre estudar e respeitar”. Neste mesmo século XVIII, notam-se avanços significativos no campo educacional, identificados pelo desenvolvimento da educação do Estado, do acesso do povo ao poder, através de seus representantes, pela obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, pela laicização do ensino, pelo espírito cosmopolita e universal que une pensadores e educadores de países diferentes, pelo primado da razão.

Assim, ao considerar o processo de escolarização do negro brasileiro, é preciso lembrar o fato de que o acesso à educação formal lhe foi negado, ainda que desde o Império a Constituição de 1824<sup>38</sup> assegura-se em seu artigo 179 garantisse a obrigatoriedade do ensino primário a todos os cidadãos, e a de 1827 determinasse a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilarejos.

Na verdade, o Estado não tomou em consideração esses preceitos constitucionais, preferindo investir no ensino secundário e superior, porque

esses atendiam os interesses das classes dominantes, garantindo o diploma aos mais ricos, postulantes aos altos cargos públicos e às profissões de maior prestígio social. Tampouco a criança negra foi percebida na sua individualidade e especificidade.

Portanto, é necessário analisar o processo de escolarização do negro quando confrontamos, de forma dialética, o escravismo tardio brasileiro e o ingresso de nosso país na era da modernidade, tendo como referências a instituição do trabalho livre, pelo fim da escravidão, e a Proclamação da República, com ideais liberais. Compreender essa relação contraditória exige uma aproximação, um olhar sobre o indivíduo negro, a instituição escola e a sociedade circundante.

Cumprir reconhecer que as relações de poder na sociedade moderna trazem à tona os confrontos culturais, sufocados pelo longo período de escravidão, e que irão revelar a verdadeira face ideológica das instituições escolares públicas, enquanto domesticadoras das classes populares.

Evidentemente que, desde logo, o professor assume um papel de relevância no processo educativo. Do antigo modelo do mestre medieval, cuja ação pedagógica, de modo em geral, era adestrar seus alunos na aprendizagem de ofícios, segundo as aptidões, nos primeiros séculos da Renascença, a educação humanista exigirá um novo papel.

Essa tarefa de domesticação se estabelece pelo discurso do professor, de quem se espera uma atitude de comprometimento com às funções que deverá cumprir, dentro das novas relações a serem estabelecidas na sociedade, de acordo com VARELA; ALVAREZ-URIA, (1992, p. 82):

O Estado espera do professor que se integre numa política de controle dirigida a estabelecer as bases da nova configuração social (...) a idéia de pátria e unidade política estará por sua vez

---

<sup>38</sup> Desde essa época, os ideais da Revolução Francesa se fazem presentes no corpo da Constituição de 1824.

cimentada no ensino (...) Este ensino rudimentar para gente rude ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade. Compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança. O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem”.)  
VARELA; ALVAREZ-URIA(1992, p. 82)

No Brasil, as discussões sobre a educação, só se tornam significativas, enquanto estabeleceram relação de oposição ao modelo educacional formal, oriundo do período escravagista, na era republicana, de forma mais intensa na chamada Primeira República, que compreendeu o período de 1889 a 1930, quando se implantou o Estado Novo. Neste período, explicitam-se as contradições, não apenas da educação, mas da própria sociedade brasileira.

O espírito nacionalista emergente, a necessidade de oferecer uma imagem positiva do país, no exterior, faz com que as primeiras décadas da República, sejam fases de desvelamento dos discursos contraditórios, presentes e circulantes na sociedade. Sobre o trânsito do discurso na sociedade, FOUCAULT (1979, p. 179) lembra-nos que as relações sociais são relações de poder, afirmando que “em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso”.

Portanto, conforme PATTO (1995) quando outros discursos de outros agentes sociais passam a ser articulados, e, tornam-se discursos-conceitos sobre a realidade, eles constituem-se em elementos determinantes para emprestarem novos rumos à educação.

Diz PATTO (1995, p. 43):

Os anos vinte deste século constituem um marco na história da educação brasileira, menos pela ocorrência de mudanças qualitativas ou quantitativas dignas de nota no sistema educacional brasileiro do que pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino que os caracterizou e que exerceu decisiva influência sobre os rumos da educação no país nas décadas subseqüentes. Falar em década de vinte

significa falar em Primeira República, período da história brasileira no qual a distância entre o real e o proclamado não foi muito diferente do que se verificou no período anterior, monarquista e escravocrata. Foi no âmbito do proclamado, também vincado de contradições, que se desenvolveram as idéias que se oficializaram nesta época a respeito da natureza humana, em geral, e do brasileiro, em particular. PATTO (1995, p.43) PATTO (1995, P.43)

Tardiamente no Brasil, os pressupostos teóricos do liberalismo<sup>39</sup> chegam com o advento da República. Para os liberais, as diferenças étnicas e de classes, pela abolição do trabalho escravo, seriam gradual e naturalmente aproximadas, na medida das aptidões naturais dos indivíduos livres. A categoria social de trabalhadores livres, numa sociedade capitalista, permitiria uma melhor distribuição da economia. Se projetarmos para o contexto da educação, isso equivaleria a dizer que as diferenças de aprendizagem entre as classes seriam sintomas das diferenças individuais.

Segundo PATTO (1995), esses pressupostos se aliam à Escola Nova, a qual, para o enfreto das condições diferenciadas na aprendizagem entre classes, trouxe a preocupação com a medição dessas diferenças, e a levou implantar uma escola que as levasse em consideração.

Contudo, o ideário liberal propugnado pela Constituição Republicana de 1891, é marcado pela contradição de uma sociedade emergente de um sistema baseado na escravidão, na monocultura e no latifúndio; quando menos de 3% da população freqüentava a escola e 90% da população adulta era analfabeta.

Assim, PATTO (1995, p. 55) vai afirmar que:

A aliança da aristocracia rural de Minas e São Paulo e sua alternância no poder, que marcaram este primeiro momento do período republicano, tornavam flagrante que a presença desses princípios no corpo da lei expressava muito mais um desejo de parecer moderno, pela imitação dos estados liberais europeus e norte-americanos, do que qualquer intenção real de implantação do liberalismo na gestão da vida política. PATTO (1995, p.55)

---

<sup>39</sup> Enquanto na Europa as idéias liberais de Adam Smith, Malthus, John Stuart, Jean-Baptiste Say, e outros, eram propagadas nos Séculos XVIII e XIX, no Brasil chegam no final do século XIX, e início do século XX.

Alterações significativas não houveram na estrutura social brasileira, a despeito de uma disposição maior para mudanças na estrutura educacional, em termos de novos conceitos sobre o ser humano, defendidos pelos ideais liberais. Há uma convergência de interesses entre a elite liberal, o operariado, pequenos comerciantes e funcionários públicos no sentido de buscar-se uma sociedade igualitária.

Continuando nessa perspectiva de argumentação, PATTO (1995, p. 57) afirma que “foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social”.

Assim, essa conjugação de interesses é percebida e acompanhada por políticos e empresários, contrários a política vigente, que se valendo da bandeira da universalização da escola, visavam à tomada do poder político, pelo aumento da população votante.

Por outro lado, crescia a demanda popular pelo direito à escola pública. Sobre isso, PATTO (1995, p. 57) continua:

Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista de pendente. (PATTO, 1995, p.57)

Por outro lado, as reformas que houve nesse período, segundo PATTO (1994): a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928) – apesar das diferenças que continham basearam-se todas nos princípios do movimento educacional

européu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova.

Contudo, as reformas propostas eram limitadas pelo fato de que os que exerciam o poder político, faziam-no de forma reacionária, em conseqüências, as oportunidades de educação das classes empobrecidas era muito pequeno. As reformas educacionais ficavam limitadas ao campo das idéias e da legislação. Entretanto, é preciso que o nosso olhar sobre esse período se faça de forma dialética, pois, é nele que os movimentos populares de organização de classe ganham maior consistência e visibilidade social.

Lembramos que o escravismo tardio brasileiro fez com que os movimentos reivindicatórios, por parte dos trabalhadores livres, e as rebeliões dos escravos contra a escravidão fossem contemporâneos, revelando que os processos de inclusão social são processos marginais, e podem ser encontrados em momentos anteriores à instituição da República. MOURA (1988) vê uma conexão possível nas lutas operárias e a dos escravos, ainda não devidamente pesquisada, quando menciona que a greve dos tipógrafos em 1858, que foi a primeira greve do Rio de Janeiro, promovida pela Imperial Associação Topográfica Fluminense, que ao ser informada de que entre os seus associados tinha um que era escravo, designou uma comissão para libertá-lo.

Juntamente com a atitude reacionária de parte da elite dominante, das idéias liberais, encontramos movimentos marginais de oposição, propondo novos discursos para a sociedade. Entre eles podemos destacar a presença do anarquismo, embora incipiente, trazido especialmente pelos imigrantes europeus; o socialismo<sup>40</sup>, repercutindo a Revolução Russa de 1917 e algumas formas de organização e luta dos negros, onde se destaca, pela sua relevância e repercussão histórica, a Revolta da Chibata, em 1910, famosa insurreição na Marinha de Guerra do Brasil, pelo fim dos castigos corporais, liderada pelo negro João Cândido<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Fundação do Partido Comunista em março de 1922.

<sup>41</sup> Sobre João Cândido, há muitas obras específicas e citações em outros livros, dentre os quais destaque: A Revolta dos Marinheiros, de Hélio Leôncio Martins, 1984, Ed. Tchê; João Cândido, de

Também, destaca-se, fruto de uma ação organizada de negros em São Paulo, a fundação do Centro Cívico Palmares, em 1926.

Portanto, embora não houvesse mudanças estruturais que promovessem o acesso à educação e a melhores condições de vida aos negros, a efervescência das idéias desse período criaram as condições para a expansão da rede pública de ensino, onde as camadas populares tivessem maior acesso ao ensino formal, como aconteceu a partir da dos anos trinta. É bem verdade que a chamada Escola Nova, possibilitou a discussão do fracasso escolar a partir dos métodos de ensino, quando que, tradicionalmente, as causas do fracasso estavam relacionadas ao próprio aluno. No que, contribui para a discussão da instituição escola, enquanto espaço de vivências, de produção de saberes, de consciência de cidadania, de prática democrática e da valorização das diferenças.

Importante salientar que o Estado Novo, que vai substituir a Primeira República, também foi um sistema de manutenção dos privilégios às elites. Do ponto de vista político, o autoritarismo intervencionista nos estados e municípios<sup>42</sup>, suprimiu o direito de expressão das associações políticas, onde o contraditório ao *status quo* das classes dominantes se revelava pela participação e organização política dos segmentos populares.

É nesse período que a Frente Negra Brasileira é fundada (1931) tornando-se partido político em 1936. Cria seu jornal A Voz da Raça, em 1933, circulando até 1937. Nesse ano, de 1937, o partido da Frente Negra Brasileira é extinto, pelo Estado. Em relação ao período subsequente, a partir de 1945, com a queda de Vargas, tomo a síntese, conforme BILAC (199, pág 25) que diz:

---

Paulo R. Moraes, 1979, Ed. Tchê; A Revolta da Chibata, de Edmar Morel, 1979, Ed. Graal; Contra a Chibata: Marinheiros Brasileiros em 1910, de Marcos Silva, 1982, Ed. Brasiliense; O Negro da Chibata, de Fernando Granato, 2000, Ed. Objetva.

<sup>42</sup> BILAC (1999, nota 36, pág 23 apud LEAL, 1975, pág 85) – Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930: “O interventor nomeará um prefeito para cada município, que exercerá aí todas as funções executivas e legislativas, podendo o interventor exonerá-lo quando entenda conveniente, revogar ou modificar qualquer dos seus atos ou resoluções e dar-lhes instruções

A questão política, entre 1945 e 1964, deve ser entendida como um jogo entre a política dos Estados e a extensão da cidadania a grupos sociais cada vez mais significativos e quantitativos crescentes, como categorias ligadas à administração e os profissionais liberais. Com a presença já significativa desde de há muito, o estrato dos profissionais liberais tomou corpo na Segunda República e se constituiu em categoria expressiva nos níveis mais elevados da estrutura social e do aparelho do Estado. Não obstante, a entrada dos novos estratos sociais na arena política só se deu pela participação no aparelho de Estado, a partir do voto, já que a estrutura de dominação de base se manteve durante o período.

Ao tratar do fracasso escolar, considerando o adolescente negro e a adolescente negra como foco para investigação, entendo ser necessário trazer à discussão, elementos específicos da histórica discriminação do negro e que, penso, interferem no seu aprendizado. Para perceber quem é esse sujeito, e as formas de representação do fracasso escolar imbricado a sua história de vida, exige que se considere tanto a relação social quanto sua consciência de classe e etnia.

Qualquer diagnóstico das dificuldades desse sujeito, necessita de um discurso histórico-pedagógico que possibilite uma mediação, e que colabore na elaboração consciente, na superação e na integração (socialidade<sup>43</sup>) desses indivíduos. Ao falar sobre *socialidade*, como condição necessária à organização e vivência social, diz RATNER (1995, p. 27):

A socialidade autêntica é uma interpenetração profunda de indivíduos, de tal modo que cada um deles exerce uma influência formativa sobre os outros. A socialidade autêntica não é mera coexistência de indivíduos, mas a constituição dos indivíduos uns pelos outros, reciprocamente. Formas inferiores de socialidade contêm em si comunicação primitiva, moldagem e estimulação de comportamentos em série, mas a verdadeira socialidade acarreta a formação de toda a individualidade de alguém (personalidade, consciência e comportamento) a partir da interação com outros.

---

para bom desempenho dos cargos respectivos e regularização e eficiência dos serviços municipais” (art.11, § 4).

<sup>43</sup> Tomo o conceito de socialidade de RATNER (1995, p. 22) quando diz que socialidade é uma preocupação consciente pelos outros e interações com eles conscientemente dirigidas. Inversamente, a consciência que é estimulada, formada e permeada pela prova crucial das relações sociais.

Como vimos anteriormente, as imagens sobre a identificação da criança e do adolescente negro são representações sociais construídas pela lente da escravidão, e perpetuadas por uma sociedade organizada onde o poder político esteve sempre nas mãos de uma oligarquia rural, e depois urbana, que produziu mudanças estruturais muito túbias em relação às camadas populares.

Tanto que, segundo entendimento pessoal, o exercício do poder político da parte dos movimentos sociais de base popular, representado pelos partidos de esquerda, onde o governo de Luíza Erundina (1989-1992)<sup>44</sup> na Prefeitura de São Paulo, é um marco significativo na história recente de nosso país, pelo fato de que há, nesse governo<sup>45</sup>, o estabelecimento de um projeto de reconstrução pedagógica da escola pública, a partir de uma perspectiva progressista, onde o ensino estará sempre associado à leitura da realidade, não neutra, que faz uma opção pelo, historicamente ,excluído.

Ao responder sobre o que a prática pedagógica, proposta pelo seu governo, era diferente das demais, e na condição de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, evita comparações, afirmando que um dos pontos centrais era a *participação*. Diz FREIRE (1991, p.75):

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem ou pudessem dar à administração pública.(...) Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações em nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade. FREIRE(1991, p.75)

---

<sup>44</sup> Reconhecemos que outros governos anteriores a este poderiam ser identificados com uma ação voltada para os segmentos empobrecidos, embora, pelo viés do paternalismo e do populismo.

<sup>45</sup> Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação nos dois primeiros anos do governo petista, em São Paulo.

Assim, ao pensar sobre o adolescente negro e negra, faço referência ao passado histórico, ainda tão presente, onde eles e elas foram explorados na sua força de trabalho, vítimas da violência física, sexual, psicológica, foram impedidos de terem acesso à educação formal, constituíram os primeiros grupos de órfãos e abandonados, mães solteiras e prostitutas. Sobre eles se perpetua a prática velada do racismo, nas mais diversas faces da discriminação, incluindo-se a educacional.

Sobre eles e elas repousa toda a negação de seu modo de ser que os identifica como afro-descendentes. Fugir, negar ou identificar-se com essa história é o grande desafio que se depara o adolescente negro na construção de sua auto-imagem e auto-estima. E a escola contribui nessa construção, através de seus ritos e práticas pedagógicas.



Figura 3: Grupo de Adolescentes – “um sorriso negro”

#### **4. ADOLESCENTE NEGRO: EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE**

**“A identidade é a criação de um sentimento interno de mesma idade e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o saber quem eu sou.”**

**Dinah M. de Souza Campos**

Entre os elementos necessários para uma análise do fenômeno da exclusão escolar, cujo sintoma mais eloqüente é o “fracasso escolar”, são os conceitos de cultura e identidade, pois através deles vejo a possibilidade de construir-se caminhos pedagógicos de inclusão a partir da escola pública.

Até aqui, temos procurado demonstrar, sob o ponto de vista de uma releitura historiográfica a partir de um espectro de autores inseridos entre outros que fazem uma análise sócio-crítica da realidade, que os valores culturais do negro, de algum modo foram recriados em sua diáspora, porém, foram sistematicamente minimizados, reprimidos ou escondidos numa série de mitos tais como da sua inferioridade, da democracia racial da sua acomodação a uma situação de pauperização endêmica. Desse modo, todo o referencial

étnico-cultural africano, com sua forma de organização social e familiar foi identificado, pelo componente racista da moderna escravidão africana, como sendo expressão de um estágio civilizatório primitivo.

Essa leitura eurocêntrica, impôs um “óculos” de observação não muito fácil de ser removido, razão pela qual tanto indicadores sociais, quanto indicadores econômicos nos dão conta de que essa realidade mudou muito pouco.

Assim, penso ser necessário buscar referenciais teóricos, buscando uma aproximação solidária entre os campos de interpretação crítico-materialista e sócio-interacionista, que ajudem a compreender os processos sócio-culturais, e como as identidades coletivas e as identidades individuais são construídas, em um contexto de relações e vivências pluri-culturais.

Desse modo, educadores e educadoras voltadas para um avanço cada vez mais significativo, do nosso incipiente processo de democratização das relações sócio-político-econômicas, vêem a escola, com seus rituais de produção e reprodução dos valores da sociedade, espaço de concretização da “escola possível”, da escola inclusiva, democrática e solidária, quer pela sua prática pedagógica, quer pelas relações com a comunidade circundante. Pois, é no contexto da Escola que o “fracasso” ou “sucesso” assumem um rosto, um corpo, uma pele, uma identidade. É no ambiente escolar que o “fracasso do aluno” reafirma mitos pedagógicos que visam justificar a reprovação, a repetência e a evasão.

Portanto, além dos dados de pesquisa historiográficos, etnográficos e epistemológicos sobre os sujeitos e o espaço escolar, é necessário olhar para os elementos não dados objetivamente, mas presentes na elaboração dos discursos que o sujeito faz sobre si e sobre a escola, expressos, sob forma de representações, na sua vida de relações com suas contradições, mas como fonte epistemológica confiável, conquanto fonte denunciadora da condição de dominação e potencializadora de esperança.

## 4.1 Cultura – em busca de um conceito

O conceito de cultura pode abranger vários campos de conhecimento, contudo, busco uma abordagem conceitual de cultura, aproximando concepções das ciências sociais.

Ao tratar do conceito de cultura, no terceiro capítulo de seu livro *Ideologia e Cultura Moderna*, THOMPSON (1990) estabelece quatro correntes conceituais. A primeira, é a Concepção Clássica de cultura, cuja origem está situada, a partir da discussão de filósofos e historiadores alemães, nos séculos XVII e XIX. Esta corrente define cultura como “um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual”(pág 170), ora diferindo , ora sendo sinônimo para o termo civilização. Equivale dizer, a cultura, que até então está ligada ao cultivo (cuidado com plantação e animais) passa, do século XVI em diante a significar “cultivo da mente humana”. Já o termo civilização, na França e Inglaterra, ao final do século XVIII, passa a significar o processo progressivo de desenvolvimento humano, em oposição à barbárie e a “selvageria”

. Desse modo cultura e civilização passam a ter um uso comum de significado, referindo-se ao “culto” ou “civilizado”. A partir do século XIX cultura refere-se, também, à história universal da humanidade.

A segunda corrente teórica é a Concepção Descritiva. Sua origem pode ser atribuída aos escritos de historiadores culturalistas do século XIX, cuja preocupação era a descrição etnográfica de sociedades não-européias.

Entre eles, THOMPSON (1990, p. 171) destaca Gustav Klemm, cujo trabalho *Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit*, em dez volumes, consistindo em estudos da vida povos e tribos em vários lugares do mundo, foi publicado entre 1842 e 1852, e E.B. Taylor, cujo principal trabalho, *Primitive*

*Culture*, foi publicado em dois volumes em 1871. Ele apresenta a seguinte definição de cultura, conforme THOMPSON (1990, p. 171):

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. A condição da cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humanos.

Ainda dentro do espectro da Concepção Descritiva, (MALINNOWSKI, apud THOMPSON 1990, p. 173) escrevendo entre 1930 e 1940, defende uma teoria científica da cultura, de caráter evolucionista-funcionalista, considerando que os fenômenos sociais deveriam ser analisados em função da satisfação às necessidades humanas. Assim “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias, valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. (MALINNOWSKI, apud THOMPSON 1990, p. 173)

A terceira é a Concepção Simbólica, cuja origem, foi esboçada por White, a partir da década de 40, em sua obra *A Ciência da Cultura, com a simbolização*, traço distintivo do ser humano. Diz que (THOMPSON, 1989, p. 175) “cultura é o nome de uma ordem ou classe distinta de fenômenos, a saber, aqueles eventos ou coisas que dependem do exercício de uma habilidade mental, peculiar às espécies humanas, que denominamos simbolização”. Assim, distingue os fenômenos culturais em três sistemas: tecnológico, sociológico e ideológico.

Outro representante da Concepção Simbólica é Clifford Geertz, que com sua obra, *A Interpretação das Culturas*, cuja preocupação dominante está nas questões do significado, simbolismo e interpretação. A cultura está constituída de camadas, ou redes de significados, que para entendê-las exige a busca de significação.

Para (GEERTZ apud THOMPSON 1989, p.177) “o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, entendendo a cultura

como sendo essas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados”.

Ao considerar a análise dos significados como dado importante para a compreensão dos fenômenos culturais THOMPSON (1989) valoriza a etnografia como uma atividade de interpretação, na qual o pesquisador busca compreender o discurso social e o re-elabora pelo texto escrito.

Nessa perspectiva, THOMPSON, (1990,) aproxima-se conceitualmente, dos lingüistas, como SAUSSURE (1982) que compreendem a linguagem como um sistema de signos que exprimem idéias construídas num determinado contexto social. Neste aspecto, THOMPSON (1990) faz uma crítica a Geertz por ele definir cultura como um padrão de significados historicamente transmitidos e incorporados aos símbolos, não considerando a produção dos significados, que é social e estrutural.

Deste modo, a cultura seria uma forma para a organização dos processos sociais e psicológicos; ou para as regras ou programas que dirigem o comportamento. Conquanto THOMPSON (1990, p. 171) entende que outros elementos devem ser considerados:

A elucidação das regras, planos ou programas que governam o comportamento humano pode requerer atenção aos padrões de significado, mas podem requerer atenção a outros fatores, tais como regulamentos e rotinas, relações de poder e desigualdades e tendências sócias mais amplas; a análise de padrões de comportamento não pode iluminar, por si mesma, as regras, planos ou programas que governam o comportamento humano.

THOMPSON (1990) propõe, então, uma abordagem alternativa para o estudo dos fenômenos culturais, que representa uma Concepção Estrutural da cultura. Ao considerar as concepções simbólicas de Geertz, que trata dos fenômenos culturais enquanto manifestação simbólica, enfatiza que esses estão sempre inseridos em contextos sociais estruturados.

Diz THOMPSON (1990, p. 181) que a análise cultural é “o estudo das formas simbólicas, isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”.

Portanto, os fenômenos culturais são tomados como fórmulas simbólicas em contextos estruturados. A análise cultural deve ser vista como o estudo da constituição do significado e da contextualização (hermenêutica) social das formas simbólicas, que são intencionais, convencionais, estruturais, referenciais e contextuais. Assim, a análise da cultura é análise da estrutura social.

Penso que THOMPSON (1990) ao considerar os aspectos descritivos da cultura, no que diz respeito ao texto etnográfico, indica que a cultura pode ser tomada como a análise do discurso construído pelo imaginário social, onde o significado está inscrito nas formas de representação cultural.

Contudo, a definição de cultura deve considerar os conflitos sociais e as relações de poder entre os diferentes segmentos sociais.

À explicitação dessas diferenças e dos conflitos exercem pressão sobre a sociedade, permitindo que os movimentos sociais aflorem, como expressão das demandas dos segmentos populares, que se manifestam percorrendo os caminhos simbólicos e estruturais da cultura.

Também, em nosso contexto brasileiro, podemos encontrar alguns teóricos preocupados com a reflexão sobre cultura e a sua importância, enquanto forma de expressão e de organização. Dentre eles, destaco, primeiramente, FÁVERO (1983), que através documento da Ação Popular - AP, vai tratar das propriedades, ou da natureza da cultura. Esse documento visava dar orientações aos militantes da Ação Popular, nos anos 60, no contexto da

organização popular de base. O documento vai tratar da natureza da cultura, onde várias considerações serão feitas sobre a importância da cultura popular, que ela representa para uma abordagem que visava transformações estruturais. Segundo FÁVERO (1983, p. 17) a Cultura é histórica onde “a história é mais do que o desenvolvimento do processo pelo qual se opera a passagem dialética da Natureza em Cultura, ou seja, do mundo natural em mundo humano”.

Logo, uma cultura *a-histórica* é um contra-senso . A cultura é social, pois, para FÁVERO (1983, p. 17) ” A cultura é autêntica quando a sua dimensão social se desdobra plenamente, isto é, quando suas significações e seus valores podem ser comunicados em sua plenitude a todas as consciências (do grupo, da nação, da época)”. Para FÁVERO (1983, p. 17) a cultura é pessoal, pois:

A dimensão da consciência impõe à cultura um caráter inalienável de criação humana. Ela é, por excelência iniciativa de liberdade, enquanto supera o determinismo da natureza “(...) Só enquanto pessoal, a cultura é mediadora de libertação, isto é, de aprofundamento da consciência-de-si, de passagem do homem “coisa” e objeto” (natureza), para homem “sujeito e pessoa” (história). Daí que qualquer unanimidade cultural, pela imposição, faz da cultura meio de subjugação e alienação, pois, tendo sua dimensão pessoal, ela é pluralista; logo, meio de libertação e realização dos indivíduos. Por fim, cultura é universal, pois “pelo conteúdo humano de suas significações (aspecto subjetivo) e pela destinação humana de suas obras(aspecto objetivo) o processo de criação da cultura é essencialmente universal, isto é, tende, em princípio, a constituir-se em elemento de mediação entre todos os homens”.

Outro pensador, LIMA VAZ (1996) vai tratar da relação entre cultura e filosofia, marcada pelo “paradoxo<sup>46</sup>”; ou seja, a filosofia sendo produto da cultura, ao tentar compreender e explicitar o todo da realidade, o fará da própria cultura, de onde provêm. Portanto, ao considerar que a filosofia é um produto da cultura, significa que explicar e compreender o universo todo da realidade, também se fará em relação à cultura. Assim, pensar cultura é examinar aquilo que lhe dá sustentação. Examinar os primeiros conceitos que tornam possível a atividade cultural, tais como: o ser e a essência, a verdade, o bem, o belo, os valores fins,

---

<sup>46</sup> Paradoxo, tomado no sentido de sua origem, como sendo um modo de pensar que está à margem das opiniões comumente aceitas e mesmo em oposição a elas. (VAZ, 1996, pág.85).

etc., realizados pelo exercício da consciência (razão) e a liberdade (identidade do eu).

A reflexão sobre cultura, necessariamente, precisa considerar o ser , a pessoas, pois o pensamento cultural é um pensamento ontológico.

Diz LIMA VAZ (1996, p. 86):

Neste sentido, e desde que demos à cultura a acepção mais ampla, ou seja, a de ser o mundo do saber, do agir e do fazer do homem, toda a filosofia é uma filosofia da cultura”. Isso quer dizer que qualquer reflexão da filosofia sobre a cultura é um estudo do *próprio* da filosofia, ou seja, o ser humano, o “ontos”. Em seguida a ética, como forma de qualificar essa relação.

Evidentemente que essa relação deve ser considerada na perspectiva da permanente contradição das relações humanas. Para LIMA VAZ (1996, p. 89) q a cultura mostra “sua solidariedade profunda com a vida que também se auto-diferencia numa profusão quase infinita de formas e que mostra de maneira poderosamente original esse dinamismo auto-diferenciador justamente na vida da cultura”.

Portanto, o ser humano se constitui no princípio antropológico da criação cultural, da própria historicidade. Diz LIMA VAZ (1988, p. 90) que “o homem é o único animal que cria seu próprio universo de significação, seu ecúmeno simbólico que é justamente a cultura, é nela que vamos encontrar, em perfeita homologia, o ato e a forma da nossa expressividade como seres históricos”. Assim, a história dos indivíduos se encontra nas suas formas de expressão cultural.

Também, ANDREOLA (1988, p. 38-39) ao regatar a história dos movimentos sociais dos anos 60, estabelece uma estreita identificação entre cultura e educação popular, assim afirmando: “Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas

se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a **educação popular**". (grifo meu)

Ao aproximar essas categorias cultura popular e educação popular, como uma contribuição *nativa* à causa dos segmentos populares de conscientização, é necessário lembrar da obra de Paulo Freire, *Educação como prática de Liberdade*, escrita em 1965, onde FREIRE (1965) apontava para uma sociedade em transição de um modelo histórico de autoritarismo e de concentração – contando com a acomodação e a posição acrítica da sociedade, para uma caminhada de conscientização, democratização e participação popular.

Essa transição será pautada por um processo educativo que consistia na humanização do ser humano. Sobre essa experiência, diz FREIRE (1999, p. 66-67):

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajuda-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre as suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância de sua humanização. FREIRE (1999, p.66/67)

Essa reflexão de Freire, fruto de sua experiência de educador popular, sobre sua prática em meio aos movimentos populares, nos faz lembrar que os rituais, as festas, as obras do engenho humano, as manifestações verbais do cotidiano das pessoas são produzidas em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de recursos pessoais de aptidões à aprendizagem, perpassados por diferentes graus de poder e autoridade.

Desse modo, os fenômenos culturais podem ser tomados como expressões das relações de poder estabelecido socialmente, servindo, em muitos momentos, para manter ou romper essas mesmas relações. Esses fenômenos estão sujeitos à múltiplas, às vezes divergentes e conflitivas interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas.

Para apreender, ou conhecer (no sentido da cognição) a realidade, os indivíduos precisam conhecer as relações que o cercam e que determinam os diferentes lugares que esses ocupam e porque os ocupam na sociedade. Lembramos que VYGOTSKY (1997), ao se referir ao desenvolvimento cognitivo, entendia que este acontece basicamente pela ação dos mediadores sociais. Esses mediadores podem ser tanto o ser humano quanto outras ferramentas auxiliares, signos e a linguagem.

Quando tomamos os discursos produzidos pelos adolescentes negros, referindo ao seu processo de escolarização e de identificação étnica, penso que as contribuições desses autores, à análise desses discursos é importante, porquanto consideram que os conflitos, geralmente mascarados ou negados, as relações de poder e de exclusão, as desigualdades sociais, são construtos da sociedade.

Logo, essas relações de poder também determinam, arbitrariamente, formas de cultura *dominante* e cultura *subordinada* ou *alienada*, ou ainda, sub-cultura.

Essa tentativa de prevalência de uma manifestação cultural identificada com determinado grupo étnico sobre outras formas de manifestação de outros grupos étnicos, corrobora, ideologicamente, para construção-legitimação das mais diversas formas de expressões discriminatórias. Metaforicamente falando, faz com que “um violino seja sempre considerado superior, tenha mais prestígio que um cavaquinho”.



## 5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO – FRACASSO E DEFICIÊNCIA

**“O cérebro não é a sede de faculdades específicas, predeterminadas, tanto quanto os dedos não estão predeterminados a tocar piano.”**

**Carl Ratner**

### 5.1 Fracasso escolar, representações e aprendizagem

Em um interessante artigo, sob o título *Fracasso ou Iatrogênese Escolar?* BISSOTO (1999) recoloca a questão do fracasso escolar e questão clínica do tratamento desse fracasso. Ao inserir o termo iatrogênese<sup>47</sup>, pergunta-se sobre a possibilidade de que o fracasso escolar não seria uma doença produzida pela própria escola.

A rotina anual dos Conselhos de Classes que reconhece, em cada final de ano escolar, que crianças e adolescente não aprendem, ou manifestam inabilidades à aprendizagem, gerando sofrimento, um sentimento de enorme frustração, angústia e impotência, não apenas entre professores, mas em todos os atores do processo, como alunos, professores, pais e mães, funcionários, etc.

A temática do fracasso inclui uma série de aproximações e conceitos, tais como a deficiência, a desigualdade social, a exclusão, o preconceito, pois essas realidades estão imbricadas na história de vida dos atores da educação. Entretanto, nosso foco de observação está direcionado à exclusão étnica de

---

<sup>47</sup> Iatrogênese é o nome dado à doença causada pelo próprio tratamento médico. BISSOTO (1999, p.104)

adolescentes negros, no sistema escolar, enquanto produto de uma longa história de racismo e escravidão já tratada no capítulo primeiro.

Procurar perceber como as representações da identidade escrava, com sua carga de estereótipos produzidos e instituídos historicamente em nossa sociedade, interfere na auto-imagem e estima do adolescente, com conseqüências no seu processo de socialização cultural, e no seu desenvolvimento cognitivo, chegando ao contexto da escolar.

Com a Revolução Industrial, em meados do século XIX, houve um acelerado processo de urbanização, conseqüentemente, uma menor absorção dos trabalhos das zonas rurais. Esse processo atinge, e reflete-se com mais intensidade sobre as pessoas sem instrução. A necessidade crescente de mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do setor industrial, faz com que a obrigatoriedade da aprendizagem se imponha<sup>48</sup>. A escola, de instrução laica e obrigatória<sup>49</sup>, coloca-se como meio de ascensão econômica e social a todos, e pela universalização do saber, as diferenças entre as classes sociais se aproximariam. Logo, o *ensino para todos* pressupunha que todos fossem iguais.

Este discurso hegemônico da sociedade, em relação à escola, inclui-se nos sistemas legais, constitucionais, onde “todos são iguais perante a lei”.

Em conseqüência desse dispositivo constitucional, naturalmente, a escola representará para todos a *igualdade de oportunidades educativas*. Assim, a sociedade atribui à escola função de garantia dos direitos individuais e instrumento de promoção social.

---

<sup>48</sup> “O acúmulo de capital introduz uma seletividade excludente quanto ao acesso ao trabalho; era a hora da obrigatoriedade de aprender o que uma parcela, política e economicamente dominante, da sociedade havia determinado o que deveria ser aprendido”. (BISSOTO, 1999, pág 105)

<sup>49</sup> Jules Ferry, em 1880, instituiu na França o que se pode considerar de escola moderna. (CORDIÉ, A. , 1996).

Essa compreensão do papel da escola encobre a discussão sobre as razões, ou origem das diferenças sociais, e do como proporcionar idênticas condições de acesso e permanência para grupos que não são iguais. O que era político afirma-se ideologicamente. AGUERRONDO (1993, p. 78) nos lembra que esse processo é alienante das próprias camadas excluídas:

Y esto es precisamente lo que ocurre. Los pobres no tienen conciencia de la discriminación de que son objeto, de la desigualdad con que se enfrentan chicos cuando ingresan al sistema escolar. Por esto, repiten el discurso hegemónico sobre la educación como igualador de diferencias, sin ser capaces de diferenciar sus puntos de vista de los demás sectores de la sociedad<sup>50</sup>.

Assim que o desempenho do aluno e o nível de escolarização relacionam-se às classes sociais. Portanto, a passagem para o século XX, com a crescente modernização dos modos de produção, as exigências de escolarização também se acentuam. Este fato determina que a escola se constitua em instrumento de seleção entre os que têm êxito e os que fracassam. Fracasso e deficiência<sup>51</sup> passam a constituir o mesmo universo de reflexão, junto com os doentes mentais, e dos não-aprendentes.

Neste contexto, surge a preocupação com a psicometria, com a medição dos graus da deficiência. Surge a escala métrica de Binet, que em 1904, juntamente com Simon, escrevem um artigo defendendo essa necessidade de quantificar-se as deficiências, o estudo de perfil de Rossolino, as concepções puramente qualitativas do desenvolvimento infantil.

Esses novos conceitos, ligados à área médica, à genética e a fatores lesionais, defendem a necessidade de novas bases para um diagnóstico

---

<sup>50</sup> Isto é precisamente o que ocorre. Os pobres não têm consciência da discriminação que sofrem, da desigualdade com que se defrontam suas crianças quando ingressam no sistema escolar. Pois isso, repetem o discurso hegemônico sobre a educação como niveladora das diferenças, ser capazes de diferenciar seus pontos de vista de outros dos demais setores da sociedade. (Tradução minha)

<sup>51</sup> BEYER (1998, pág 45) define a deficiência, dentro do paradigma sócio-interacionista como sendo uma categoria produzida na e pela sociedade, onde os valores da produção social determinam quem deve ou não ser considerado como deficiente. Com isto, o conceito de deficiência recebe o caráter exclusivo de uma categoria socialmente definida.

científico das debilidades intelectuais. De certo modo, esses novos critérios de avaliação vieram legitimar a exclusão.

Contra essa tendência de quantificar o desenvolvimento intelectual, inserido no campo de estudos da criança considerada deficiente, VYGOTSKY (1997, p. 12) vai contrapor-se, fortemente, quando diz que<sup>52</sup>:

La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más sustancial de la defectología moderna. La lucha de las concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los dos principios, constituye el contenido vivo de esa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico(...) La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo(...) *La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal.*[grifo meu] VYGOTSKY(1997, p. 12)

Desse modo, VYGOTSKY (1997) propõe uma nova abordagem ao desenvolvimento psicológico, que embora considere que as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade humana, entende que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais estabelecidas entre o ser humano e o mundo circundante, as quais desenvolvem-se dentro de um processo histórico-social; e que a relação pessoa-mundo, é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Por conseguinte, a inteligência é construída dinamicamente, onde o ambiente sócio-cultural intermédia a aprendizagem, tornando a criança “inteligente”, e o seu desenvolvimento cognitivo depende da qualidade da aprendizagem

---

<sup>52</sup> A concepção meramente aritmética da deficiência é o típico risco do estudo antigo e ultrapassado da deficiência. A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas teóricos e práticos constitui o risco mais consistente do estudo moderno da deficiência. A luta das duas concepções sobre a deficiência, de duas idéias antagônicas, de dois princípios, constituem o conteúdo vivo dessa crise benéfica que agora passa esse campo de saber científico. O estudo da deficiência está lutando, agora, pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está sendo dificultado pela deficiência, não é uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, senão que se desenvolve de modo diferente.[Tradução minha]

mediada. Para ele há uma interação entre aprendizado e desenvolvimento. Explica as diferenças cognitivas pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD.

Diz VYGOTSKY (1991, p.97):

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para MOLL (1996) o conceito de ZPD de Vygotsky da importância crucial ao contexto onde ocorre a interação. Considera também a linguagem como instrumento poderoso, ao assegurar que significados lingüísticos produzidos se tornem significados sociais.

Diz MOLL (1996, p. 153):

A colaboração com uma outra pessoa – um adulto ou um colega mais competente – na zona de desenvolvimentos proximal, conduz então ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas. Esta concepção não é teleológica no sentido de que exista um ponto final universal do desenvolvimento, mas no sentido mais relativo de que o mundo social preexistente, encarnado no adulto ou no colega mais competente, se torna o objetivo para o qual tende o desenvolvimento. MOLL(1996, p.153)

Também, as concepções de Jean Piaget, interessado em descobrir as mudanças ontogenéticas<sup>53</sup> sobre o desenvolvimento da inteligência na criança contribuíram para a formulação do diagnóstico das deficiências na aprendizagem. Para ele, o desenvolvimento cognitivo está imbricado aos

---

<sup>53</sup> Ontogenética: refere-se às mudanças do desenvolvimento que ocorrem no indivíduo. WADSWORTH (1993, p.19).

estágios evolutivos, sendo estes construção e reorganização das estruturas mentais<sup>54</sup>. Daí que a aprendizagem irá ocorrer pelo processo de assimilação e acomodação, tendo o sujeito uma relação direta com os objetos.

Sobre esse processo piagetiano, diz FERNÁNDEZ (1991, p.109);

O operar intelectual em seu aspecto dinâmico, também é caracterizado pelos momentos de assimilação e acomodação. Assim, um processo inteligente, no qual a assimilação e a acomodação se acham em equilíbrio, sem que uma delas predomine excessivamente sobre a outra, constitui uma adaptação inteligente. Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, quer dizer, uma assimilação do objeto por conhecer algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito. Igualmente, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, supõe um enfrentamento com as características do objeto, quer dizer, uma acomodação às demandas ou requerimentos que o mundo dos objetos impõe ao sujeito.

Ainda sobre a quantificação do fracasso e deficiência, SCHIFF (1994, p.160) faz, também, uma crítica a esse processo de medição dos níveis de inteligência (QI), contando um episódio por ele vivenciado:

Em vez de falar de nível de inteligência, prefiro lembrar a saúde intelectual. Um belo exemplo dessa saúde foi-me fornecido por um motorista de táxi, em uma viagem na Califórnia. Um pouco encabulado, perguntei ao motorista, que era negro, o que pensava da pretensa inferioridade intelectual dos negros. Muito à vontade, ele me disse: "Tenho eu um ar de idiota?" Acrescentando depois, alçando os ombros: "Sabe? Houve uma época na qual as pessoas achavam que a Terra era plana". Pensei então em seu compatriota William Schockley, que se tornou tristemente célebre nos Estados Unidos ao preconizar a esterilização dos homens com QIs baixos, incluídos neles os negros e outros "subhomens". Schockley recebeu o Prêmio

---

<sup>54</sup> Ao propor um esquema de desenvolvimento das faculdades cognitivas correlato ao desenvolvimento biológico, Piaget abriu caminho para interpretar a evolução mental como espontânea, baseada na maturação biológica do organismo. Tal desenvolvimento mostra-se dividido em fases, claramente delimitadas e caracterizadas, como ordem constante de sucessão. A passagem entre essas fases indica apuro das faculdades intelectivas ditadas pela maturação nervosa, pelas experiências do indivíduo com seu meio, mormente as de natureza física e lógico-matemáticas, e pelo processo de equilíbrio, que permite a auto-regulamentação do organismo. (BISSOTO, 1999, p.106)

Nobel pela invenção do transistor, mas nem por isso seu pensamento deixava de ser menos doentio.

A pertinência dessa história narrada por Michel Schiff está no fato de que ela recoloca o problema do maior, ou menor, desenvolvimento cognitivo reduzido a fatores genéticos e de classe social. As características do discurso sobre o papel da escola na sociedade, ainda hegemônico na minha opinião, considera-a como o lugar do saber, capaz de, na linguagem dos adolescentes, ajudar os estudantes a “vencer na vida”. Assim que o fracasso escolar terá explicações genéricas: a situação sócio-econômica das famílias que não conseguem oferecer melhores condições e ambiente próprio à aprendizagem dos seus filhos; às próprias dificuldades pessoais do aluno, seus déficits; isto é, os aspectos exógenos.

Esse discurso hegemônico perpassa a sociedade e a escola, perpetuando-se em novos procedimentos que, via de regra, não alteram significativamente o dado do fracasso e da exclusão. Inserem-se nas relações e nas práticas pedagógicas. A abordagem mais sistêmica do fracasso escolar, considerando suas causas endógenas e exógenas, implica no olhar os elementos históricos da formação de nossa própria organização social.

Ainda, com respeito ao discurso, diz MACLAREN (1997, p. 213-214);

Para a educação, o discurso pode ser definido como um sistema regulado de afirmações que estabelecem diferenças entre campos e teorias da educação dos professores; não é simplesmente composto de palavras, mas é incorporado na prática de instituições, padrões de comportamento e em formas de pedagogia. Desta perspectiva, podemos considerar os discursos dominantes (aqueles produzidos pela cultura dominante) como *regimes de verdade*, como economias gerais de poder, conhecimento ou formas múltiplas de impedimento. Em um cenário de sala de aula, os discursos educacionais dominantes determinam que livros podemos usar, que método de sala de aula devemos empregar (aulas magistrais, método socrático, etc) e que valores e crenças devemos transmitir aos nossos estudantes. MACLAREN (1997, p. 213-214)

Como procurei desenvolver no capítulo primeiro, nossa educação teve muitas influências do liberalismo, marcando a reflexão intelectual desde o início da Era Republicana. A ênfase nas aptidões naturais, como fator determinante do

sucesso ou fracasso alia-se a fatores da discriminação, além das teorias educacionais do escolanovismo<sup>55</sup>, e da clinalização<sup>56</sup>, com base na teoria norte-americana da Higiene Mental, demonstram como uma sociedade pode utilizar-se do conhecimento que produz para elencar os grupos dos excluídos.

Sobre isso, afirma PATTO (1996, p.94):

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos setenta é compreensível por vários motivos: continha a visão de uma sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha **ao encontro**<sup>57</sup> à crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as *explicações do Brasil*, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao *milagre brasileiro*; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. PATTO1996, p. 94)

É importante ressaltar que nesse período, embora Maria Helena de Souza Patto não considere especificamente, na citação, o país vivia sob o regime de

---

<sup>55</sup> PATTO (1995, p.88-89) ao discorrer criticamente sobre o escolanovismo, lembra que um dos seus princípios fundamentais foi a afirmação de que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz. Para os escolanovistas a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar. Contudo, ao referir ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ao tratar dos fatores sociais da repetência primária, Patto aponta para a incoerência do texto ao atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizada no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; também pela maneira preconceituosa e estereotipada com que vê os integrantes das classes subalternas, certamente portador do preconceito racial confirmado pelas teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros até pelos menos a década anterior e pelas teorias antropológicas que as sucederam, cuja influência sobre a maneira de pensar as diferenças sociais foi muito mais duradoura.

<sup>56</sup> Segundo PATO (1996) no Brasil, um dos pontos que marcaram essa preocupação médico-clínica na educação foi a organização do Serviço de Higiene Mental da Secção de Ortofrenia e Higiene Mental de Pesquisas Educacionais(1939) no Rio de Janeiro, então capital federal. Cabia esse serviço a instalação de clínicas de higiene mental nas escolas públicas; preocupou-se essa organização, também, com o estudo do negro na intersecção da antropologia, da psiquiatria e da psicanálise. Esse movimento faz a transposição do conceito de *criança normal* para *criança problema* [grifos meus], muda o foco das áreas para o estudo dos determinantes da personalidade.

<sup>57</sup> O texto original diz “*de encontro*” quando, na verdade a intenção da autora é que a explicação do fracasso escolar vinha “*ao encontro*” a crenças...[observação e grifo meu]

ditadura militar, o que significa que a ação educativa, quanto aos professores e professoras sensíveis às desigualdades sociais estivesse direcionada aos movimentos de organização e de base popular, notadamente à alfabetização de jovens e adultos.

## **5.2 Escola e aprendizagem — adolescente negro e socialização**

Pode-se afirmar que a escola é um espaço de aprendizagens. Para SCHIFF (1994) aprender significa apropriar-se do objeto do conhecimento, tomar posse do saber. Então, a escola é o lugar, por excelência, onde o saber, e o não-saber, são concretamente determinados pelos seus rituais internos. A prática pedagógica constitui-se no dado objetivo para uma análise crítica desses “saberes”. Embora não preconize uma “sociedade sem escolas” SCHIFF (1994, p.155) tem a convicção de que muitas das atividades pedagógicas propostas não são apenas inúteis mas nocivas aos alunos. Pois, segundo ele, “para cada dez crianças cuja vontade de aprender sobreviveu ao sistema escolar, dez sucumbiram”.

Por outro lado, PAIN (1984) vai recolocar a discussão do efeito da ação educativo-pedagógica na importância, ou qualidade, da mediação, posto que, segundo ela, “a função da educação pode ser alienante ou libertadora, depende de como for usada, quer dizer, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como instrumento esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador”. Dessa observação de Pain, podemos considerar que os instrumentos de mediação, tais como o currículo, os professores, setores técnicos e pedagógicos, são determinantes da natureza do saber que será produzido na escola. No que, segundo posso depreender, concorda Schiff (1994) atribuindo ao sistema escolar a mediação do sobreviver e do sucumbir na aprendizagem dos alunos. Penso que ambos chama a atenção para a qualidade da mediação como interface à qualidade da educação.

Contudo, a experiência de fracasso, marcada pela repetência e evasão, não pode ser reduzida a um mero discurso crítico ao caráter reprodutivista da escola. O fracasso precisa ser considerado na sua dialeticidade. Isso nos sugere FERNANDES (1991, p. 88) quando reconhece que o não-aprender das crianças na escola deve ser considerado “como um problema-reactivo a um sistema que não os aceita, que não reconhece seu saber e os obriga a acumular conhecimentos”.

Desse modo, o não-aprender não deve ser considerado como fracasso do aluno, mas sintoma de sua rebeldia a um sistema excludente. HADDAD (1997, p.12) amplia essa discussão quando entende que “a escola é uma instituição sócio-cultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está permeada por relações sociais na organização do trabalho e na produção”. Ou ainda como propõe ARROYO (1991, p.41) que “uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para a sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras”. Ou seja, ao reconhecer-se que a evasão, a reprovação, a repetência, são sintomas da seleção social que se reproduz na escola, necessário se faz com que o educador e educadora consciente, percebam como esses mecanismos são ritualizados na sala de aula.

MOLL (1997, p.51-52) aponta para algumas características que mantêm a lógica da exclusão na sala de aula:

No contexto das relações sociais desenvolvidas na sala de aula, observa-se um individualismo competitivo que impede qualquer gesto de solidariedade, e que é considerado como desrespeito à ordem e à disciplina (...) O trabalho em sala de aula caracteriza-se como obrigatório e repetitivo, uma atividade segue a outra, sem que “nada” perturbe este “bom andamento” (...) as discussões de idéias não é tolerada; a curiosidade é interpretada como falta de interesse, falta de atenção ou incapacidade de concentração; as crianças não devem fazer perguntas e o desejo de conhecer mais é contestado(...) o professor aparece como figura central da sala de aula, detentor do conhecimento e proponente de um trabalho pedagógico(...) o contexto dos alunos, bem como a bagagem que trazem à sala de aula são ignorados pelo professor.

A partir dessas considerações podemos reconhecer que a escola reproduz as relações estabelecidas na sociedade, mas também é produtora de uma cultura escolar própria. Desse modo, a perspectiva de construção “da escola possível” (democrática, pluralista, solidária) está no contexto das transformações que devem acontecer na própria sociedade, como caminhos de transformação, também, da escola. Por isso que o diálogo escola-comunidade é fundamental no processo de democratização da escola e da própria sociedade. A respeito desse diálogo com a sociedade circundante a escola, GONÇALVES (1985.p.292) nos diz:

Se se admite, por um lado, que a escola é uma importante instituição na organização da cultura, por outro lado, não se pode negar que as organizações culturais negras, também, o são. E, ainda, aceitando-se que tais organizações negras sustentam um projeto de comunidade cultural, pode-se inferir que, quando se visa a preparação da criança negra para o exercício da cidadania, a relação entre escola e comunidade passa, necessariamente, pela mediação das organizações culturais negras.

STAINBACK; STAINBACK (1999), ao tratarem da inclusão de alunos com deficiências, atendidos pela educação especial, à sala de aula regular, vêm nessa atitude de inclusão uma força cultural significativa para a própria renovação da escola. Para eles, viver em uma comunidade que busca caminhos de inclusão significa vincular, concretamente, a aprendizagem interpessoal à arquitetura social. Também SOUZA (1997, p.73) ao falar da integração do deficiente visual à sala de aula dos videntes, diz que “A deficiência visual se constitui numa marca visível que distingue o seu portador dos demais, podendo ser considerada uma grande diferença”.

As diferenças, quando significativas, podem se constituir, socialmente, em um estigma “. Portanto, para (GOFFMAN apud SOUZA, 1997, p. 73), o estigma é empregado como “referência a um atributo profundamente depreciativo. É como se a sociedade precisasse atribuir rótulos a alguns para confirmar a normalidade de outros”.

Ao considerar o preconceito étnico brasileiro, baseado na “linha de cor”, percebemos que as atitudes discriminatórias estão direcionadas a marca depreciativa da cor preta (negra)<sup>58</sup> estabelece, um estigma social padrão para os negros. Esse dado tem contribuído para que a identidade estigmatizada e estereotipado do negro seja algo natural, incorporada a literatura, aos meios de comunicação, ao currículo, à linguagem usual e às relações sociais, como tem denunciado o Movimento Negro<sup>59</sup>.

Entendo que a cor do aluno registra a cor que indica a presença da discriminação. Seu corpo traz a marca da exclusão escolar latente, exclusão essa já explicitada socialmente. O corpo traduz a marca da diferença como algo inferior.

Assim que, quando entrevistava o adolescente **Cardeal** sobre como ele percebia a discriminação na escola, ele assim se manifestou<sup>60</sup>:

Existe racismo no nosso país. Há muito, na escola pouco. Por alunos e colegas não é direto. É uma briga e logo ressaltam a cor da pessoa.

Na produção de seu discurso, Cardeal traduz o dado da representação de um conceito – briguento, indisciplinado, à cor – negra, preta.

Outro adolescente, **Pinto**, ao ser entrevistado também sobre a presença da discriminação, manifestando-se como a sentia e a percebia, disse:

Preconceito racial não se sente nas escolas públicas, nas duas que estudei, na escola municipal e na escola estadual não senti. Mas na escola particular

<sup>58</sup> Via de regra, os dicionários de língua portuguesa colocam os termos negro ou preto como sinônimos. Entre as designações, significam: Negro: que é de cor escura; muito escuro, sombrio, triste, funesto, maldito, escravo, homem que trabalha muito, ausência de cor etc. GAMMA – Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa.

<sup>59</sup> Sobre esse tema recomenda à leitura do livro: Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude, organizado por Vera Triumpho, Ed. Martins Livreiro, 1991.

<sup>60</sup> As citações entre moldura serão utilizadas para identificar as transcrições das entrevistas com alunos e professores. Apesar de que no capítulo 6 analiso especificamente as falas do sujeito da pesquisa, antecipo a análise de algumas delas no presente capítulo.

Adventista, deu pra sentir. Lá, os alunos demonstravam as diferenças; são filhos de donos de madeireira, e eles se sentem mais do que a gente.

Também **Pinto**, no momento do confronto manifesta que a identidade do indivíduo está perpassada pelas representações sociais, onde quem tem maior poder econômico julga ter maior valor humano. É a mais-valia expressa no discurso de um adolescente.

Assim, tanto num relato quanto no outro, o sentimento da mais-valia é acentuado ou atenuado pela identificação próxima, ou distante, do grupo aos quais se atribui maior poder e prestígio. Desse modo a negação ou a assunção da identidade, por parte do adolescente, dá-se em meio a essas representações e conflitos, onde a qualidade da mediação da escola colabora tanto para a formação de sua auto-estima quanto para o seu desenvolvimento cognitivo. A negação da identidade é negação do próprio corpo.

Ao falar sobre a importância da afirmação da identidade, BRANDÃO (1986, p. 42-43) nos afirma:

Um povo ao mesmo tempo se nega a si mesmo e se afirma como uma identidade de dominado, ou perseguido, integradora de valores negativos ou positivos de diferenciação. Porque ele não pode deixar de ver-se como dominado, tal com o negro escravo se vendo através dos olhos do senhor branco. Mas porque também a sua própria condição engendra a necessidade de lutar pela sobrevivência e nesta luta incluem-se símbolos que preservam uma identidade de minoria, de dominado, mas, de qualquer modo, uma identidade própria, construída não apenas por oposição ao outro – a maioria dominante, mas justamente por opor-se a ela. Para estabelecer a diferença.

Ainda que concordando com a tese de Brandão, no sentido que a identidade do oprimido é construída não como oposição a identidade do dominante, mas constrói-se no confronto com este para estabelecer as diferenças, penso que não se trata apenas de um sentimento de minoria, no sentido demográfico, mas no acesso às condições sociais dignas, incluindo à

escolarização. Até mesmo porque no Brasil, os dados populacionais relativos à população negra são contestáveis<sup>61</sup>.

Contudo, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – IBGE (1996) mostra que a população negra, na Região Sul do Brasil constitui 3,1% da população, contra 85,9 da população branca.

Evidentemente que para um adolescente afirmar positivamente sua identidade negra, auto-imagem e auto-estima, num contexto social onde se é minoria discriminada, exige um reencontro com sua natureza afro-brasileira, ausente ou não pontual no espaço escolar.

O adolescente ao buscar afirmar sua identidade reafirma valores próprios, que o distingue enquanto indivíduo, mas que o relaciona também aos outros, como membros de uma comunidade. Sobre a construção da identidade, diz MOURIÑO MOSQUERA (1983, p.53):

A importância da auto-imagem e da auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida (...) O centro de gravidade da auto-imagem está em consciência de **estima e sentimento do próprio valor** [grifo meu]. É importante dirimir o sentimento do próprio valor partindo das formas de apresentação, consideração, amor, elogio, respeito, glória, admiração, aplauso, inclusive inveja. Neste sentido, a auto-imagem é apenas um objeto que não coincide com o verdadeiro sentimento de valor que se nutre especialmente no respeito que cada um tem por si<sup>62</sup>.

Assim, ao considerar o insucesso na aprendizagem para uns, e o sucesso para outros, o sistema explicita as próprias representações contraditórias que a sociedade a ele atribui: proporcionar educação e melhores condições para que os alunos vençam na vida.

---

<sup>61</sup> O item cor não foi tomado em todos os censos levantados, e quando foi feito, somaram-se ao item cor negros e mulatos. Como o critério cor é manifesto pela vontade do entrevistado, que pode, por racismo introjetado, fugir, ou desconhecer sua identidade étnica. Também não podemos esquecer a interiorização desses conceitos pelo entrevistador.

<sup>62</sup> No último parágrafo, MOURIÑO MOSQUERA (1983) está se referindo às pessoas que, mesmo tendo uma imagem positiva no seu contexto social, tem baixa estima de si mesmo.

O depoimento da professora Irene, que é negra, referindo-se aos alunos negros, ao ser instada a falar como ela percebia a assunção da identidade negra pelo adolescente negro, é muito significativo. Diz a professora:

O aluno tem muita dificuldade. Se tu avalias bem, ele tem vergonha de dizer que é negro porque ele associa com marginalização.  
Em primeiro lugar, aonde é que foi parar a nossa história? Só negativismo.

São muito poucos negros que aparecem na mídia: em coisas pequenas ou só no carnaval. E carnaval é pejorativo, só vai maloqueiro.  
Eles têm vergonha de dizer que eles participam do carnaval, pois é mal visto. Eles não conseguem reconhecer como cultura. Eu não sei, eu sou utópica.

Ao considerar que a escola é um espaço de socialização das crianças e adolescentes, também é espaço onde a valorização da identidade étnica os ajude a enfrentar os danos e os efeitos da discriminação, que está presente e acontece nesse mesmo espaço.

Ao falar sobre o enfrentamento da discriminação, por parte de adolescentes negros, que constituem uma minoria racial, recorreremos a MILLER (1999), que embora referindo a experiência de adolescentes negros norte-americanos, permite estabelecer uma relação com a realidade dos adolescentes afro-brasileiros ao defender a socialização racial e a identidade racial como fatores de proteção para os adolescentes afro-americanos. Para MILLER (1999) a socialização racial e a identidade racial funcionam como um pára-choque contra as mensagens (os discursos) discriminatórios do contexto sócio onde vivem. Admite que a consciência da identidade racial do adolescente negro é elemento facilitador de suas competências, da sua aprendizagem.

Desse modo, MILLER (1999) estabelece um conceito norteador para o enfrentamento das questões de identidade e etnia no contexto da escola, ao estabelecer aquilo que ele chama de “perspectiva de elasticidade” (Resiliency), tomada no sentido de flexibilidade para conviver com as diferenças sem que

essas rompam a sua própria condição de diferente. Pode-se dizer que o conceito propõe uma adaptação positiva a um ambiente de desvantagem, de stress e tensão emocional.

Assim que, o fator de proteção, oferecido por uma perspectiva de elasticidade, opera não apenas ao nível individual, mas familiar e social.

Esses elementos se conjugam na “proteção” da pessoa das condições negativas do seu meio social.

A esse respeito, MILLER (1999, p.495)<sup>63</sup> faz uma síntese de idéias de pesquisadores sobre esse tema da socialização racial:

African american children in urban settings often have numerous obstacles to overcome, such as poverty, substandard housing, and inferior schools (Petres, 1985; Safyer, 1994). In addition socialization of American frequently occurs in the context of racial discrimination and oppression (McCreary, et al., 1996) an environment that is not conducive to mental health (Thornton et al. 1990). MILLER (1999, p.495)

A definição de socialização racial é dada por (MILLER 1999, p. 496, apud PETER, et al, 1985, p.61)<sup>64</sup>:

Task Black parents share with all parents – providing for and raising children(...) but, they, include the responsibility of raising physically and emotionally healthy children who are Black in a society in which being Black has negative connotations (...) Thornton (1990, et al) described racial socialization in terms of personal and group identity, intergroup and interindividual relationship, and position in the social hierarchy. It must be pointed out that not all African American parents socialize their children regarding racial issues and prejudice (Bowman&Howard, 1985; Stevenson, 1994), but this usually leaves these children vulnerable.(Spencer & Markstrom – Adams, 1990). Thus, racial socialization can act as a buffer a hostile environment(Stevenson, 1994).

---

<sup>63</sup> Crianças Afro-americanas residentes em áreas urbanas, freqüentemente têm numerosos obstáculos para superarem, tais como a pobreza, a sub-habitação e escolas precárias. Em acréscimo, a socialização dos americanos freqüentemente ocorre num contexto de discriminação e opressão raciais, em um ambiente que não conduz à saúde mental. [Tradução minha]

<sup>64</sup> A tarefa dos pais negros, compartilhada com outros pais é sustentar e educar suas crianças. Mas eles incluem a responsabilidade de promover a saúde física e emocional das crianças que são negras em uma sociedade na qual ser negra tem conotações negativas... Thornton (et. Al, 1990) descreveu a socialização racial em termos de relacionamento da identidade pessoal e grupo, entre os grupos e entre os indivíduos, e a posição na hierarquia social. Deve ser destacado que nem todos os pais Afro-americanos socializam seus filhos olhando para as questões raciais e os preconceitos. (Bowman&Howard, 1985; Stevenson, 1994), mas isso geralmente deixa essas crianças vulneráveis.(Spencer&Markstrom, Adms, 1990). Desse modo a socialização racial pode atuar como um pára-choque em um ambiente hostil. [Tradução minha]

Embora o conceito de MILLER (1999) se refere à experiência norte-americana, onde os conceitos de raça são mais definidos, o diálogo inter-racial mais contundente e os confrontos mais explícitos, entendo que MILLER (1999) colabora para melhor compreensão, de que viver num contexto de adversidade, de mensagens negativas em relação a identidade étnica das crianças negras, requer transpor o foco dos déficits sociais e terapêuticos, para o plano das diferenças. Reconhecer que as diferenças étnicas têm contribuído para o fracasso escolar dos afro-descendentes.

Como coloca BISSOTO (199, p.115):

O fracasso escolar se dá na malha das relações sociais, e só dentro dela poderá ser abordado. Requer mudança de atitude, novas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem e reflexões sobre questões que tratam do conhecimento e sobre os mitos que envolvem o fracasso escolar (...) Tudo isso, não só por parte da escola, mas de todos. BISSOTO (1999, p115)

Ao pensar nessa rede de relações estabelecidas pelos conceitos de escola, ensino, aprendizagem, fracasso, sucesso; considero que a socialização e a identidade do adolescente negro passa pela construção-reconstrução, dinâmica e dialógica, da cultura africana trazida pelos seus antepassados, na sua forma de reconstrução familiar, dos valores culturais sufocados e semidestruídos pela longa escravidão, mas que se reconstituem no resgate e na memória dos sobreviventes ao racismo e a discriminação.



## **6 A INTERSECÇÃO DA FALA DOS ADOLESCENTES E DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS**

**“Que se entende em geral por sobrevivente? O que costumamos chamar sobrevivente é aquele que passou por um grande perigo, um terremoto, uma inundação, um naufrágio, um incêndio, um acidente, uma doença grave, e teve a sorte de escapar. Pelo fato de haver sobrevivido talvez passe a compreender melhor a importância, o valor e o significado de estar vivo. Ora, olhando agora para nós todos, penso que se não começarmos a viver desde já como sobreviventes lúcidos e conscientes, amanhã poderá ser tarde demais.”**

**José Saramago**

### **6.1 Indicadores sociais e educacionais de exclusão**

Ainda que tenha já tenha oferecido à observação, capítulo 2, alguns indicadores educacionais referentes ao censo de 1980, coloco, neste capítulo, outros indicadores sociais, por entender que eles nos fornecem pistas muito interessantes para a reflexão, e a percepção da mobilidade social da população brasileira, pelo dado *cor*, ou *raça*, conforme proponho à investigação. Esses dados estatísticos, demonstram a dinâmica da população negra, em particular, e brasileira em geral no tange a sua densidade e distribuição geográfica.

Assim, apresento alguns quadros estatísticos que oferecem importantes subsídios para a análise da discriminação e da exclusão, comparando-os, ainda

que sem entrar na análise dos detalhes especificamente técnicos, utilizando-os como instrumentos de amostragem da realidade dos negros brasileiros, e da população brasileira.

Em primeiro lugar, a partir de dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, queremos demonstrar a evolução da distribuição da população por cor ou raça, pontuando diferentes momentos em que essas pesquisas foram feitas, reconhecendo as dificuldades de classificação da cor, ou raça, no nosso país pelas razões já referidas anteriormente.

Cor nos recenseamentos de 1940, 1950, 1960 e 1980— Brasil (%)			
	BRANCOS	NEGROS/MULATOS	TOTAL
1940	64	36	100
1950	62	38	100
1960	61	39	100
1980	55	45	100

Quadro 4 - Fonte: Tabulações avançadas do censo demográfico – 1980

Nota: Os totais não incluem a população amarela e as pessoas que não declararam cor. IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (1989, p.11)

Brasil e Grandes Regiões	Distribuição da população por cor ou raça (1) (%) - 1996				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
<b>Brasil</b>	<b>55,2</b>	<b>6,0</b>	<b>38,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,2</b>
Norte (2)	28,5	3,7	67,2	0,4	0,2
Nordeste	30,6	6,1	62,9	0,1	0,2
Sudeste	65,4	7,4	26,5	0,8	0,1
Sul	85,9	3,1	10,5	0,4	0,1
Centro-Oeste	46,2	4,0	46,6	0,6	0,5

Quadro 5 — Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1996 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclui as pessoas que não declararam sua cor.

(2) Exclui a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Brasil e Grande Regiões	Distribuição da população por cor ou raça (1) (%) - 1999				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
<b>Brasil</b>	<b>54,0</b>	<b>5,4</b>	<b>39,9</b>	<b>0,5</b>	<b>0,2</b>

Norte (2)	28,0	2,3	68,3	0,2	0,9
Nordeste	29,7	5,6	64,5	0,1	0,1
Sudeste	64,0	6,7	28,4	0,8	0,1
Sul	83,6	3,0	12,6	0,5	0,2
Centro-Oeste	46,2	3,5	49,4	0,4	0,5

Quadro 6 - Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM].  
Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclui as pessoas que não declararam sua cor.

(2) Exclui a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Em relação ao quadro 1, podemos perceber que, enquanto a população branca diminui, a população constituída de negros e mulatos aumenta. Esse dado, contrário ao senso de inserção e integração social, está a demonstrar a invisibilidade da população negra. Ao unir a população negra com a “mulata”, talvez de forma inconsciente, reproduz uma estratégia de imobilismo social do período escravocrata, pela instituição do branqueamento da população e da rejeição, pelo distanciamento da cor preta, do negro. Interessante notar que o termo **mulato**, extremamente preconceituoso<sup>65</sup>, é substituído a partir do censo de 1980 pelo termo **pardo**, em alguns momentos, como sinônimos, extremamente indefinidos. Isso nos faz ver que os processos ideológicos da pretensa democracia racial brasileira, procuram minimizar os efeitos do racismo e da discriminação à “minorias” negra. A visível e gradativa diminuição da população negra nos faz supor que a ideologização da miscigenação racial, aparentemente, tem produzido resultados.

Sobre isso diz MOURA (1988, p.71):

O sistema classificatório que o colonizador português impôs, criou a categoria de *mulato* que entra como dobradiça amortecedora dessa consciência. O *mulato* é diferente do negro por ser mais claro e passa a se considerar superior, assimilando a ideologia étnica do dominador, a servir de anteparo contra essa tomada de consciência geral do segmento explorado/discriminado (...) Essa perda ou fragmentação da identidade étnica determinará, por sua vez, a impossibilidade de

<sup>65</sup> Joel Rufino, escritor, historiador e militante do Movimento Negro, do Rio de Janeiro, tem dito que o termo *mulato*, referia-se, de forma pejorativa, aos filhos das escravas com os seus senhores. Literalmente significaria: ato de mula; filho de mula, portanto mulato.

emergir uma consciência mais abrangente e radical do segmento negro e não-branco em geral.

Também fica evidente, conforme nos mostram os quadros 2 e 3 que, oficialmente os negros constituem, junto com os amarelos e indígenas, as etnias minoritárias de nosso país, isto é, apenas **5,4%** da população.

Por outro lado, o crescimento da população “parda” esconde, na minha opinião, tanto a população negra quanto a população indígena, historicamente discriminadas, aumentando sua invisibilidade social.

Entendo que essa diluição dos dados acaba colaborando para distender as exigências ao Estado, nas suas diferentes instâncias, quer sejam na área federal, estadual e municipal, quanto às demandas sócio-econômico-educacionais, a serem atendidas pelas políticas públicas, a seu favor.

Penso que é significativo considerar que na região sul, onde houve maior concentração das migrações européias, especialmente, o percentual de negros somado aos pardos, perfazendo 15,6% da população, é infinitamente inferior ao percentual da população branca, que perfaz 83,6% da população da região.

Em segundo lugar, proponho o indicador social relativo ao levantamento de domicílios por condição de saneamento, segundo a cor do chefe da família<sup>66</sup>. Esses dados indicam a qualidade de vida da população recenseada, e o investimento público à qualidade de vida do conjunto da população brasileira.

Quanto às famílias por sexo do chefe, ou pessoa de referência, é importante registrar que desde a década de 80 vem crescendo de maneira regular a proporção de domicílio com chefes mulheres<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> O IBASE apresenta dados muito significativos sobre a mulher negra, em que mais dados estatísticos revelam a sua dupla discriminação. Negros no Brasil – Dados da Realidade – 1989, RJ.

<b>Domicílios por condição de saneamento segundo a <a href="#">cor</a> da pessoa de referência (%) - 1996</b>				
<b>Brasil e Grandes Regiões</b>	<a href="#">Água canalizada e rede geral de distribuição</a>		<a href="#">Esgoto e Fossa Séptica</a>	
	<b>Branca</b>	<b>Preta e Parda</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta e Parda</b>
<b>Brasil</b>	<b>81,8</b>	<b>64,7</b>	<b>73,6</b>	<b>49,7</b>
Norte **	63,0	54,8	56,5	41,6
Nordeste	64,2	52,6	47,0	33,5
Sudeste	89,1	52,6	86,8	74,8
Sul	77,0	52,6	69,2	50,0

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1996 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1997 \* rede coletora ou fossa séptica..

\*\* Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<b>Domicílios por condição de saneamento segundo a <a href="#">cor</a> da pessoa de referência (%) - 1999</b>				
<b>Brasil e Grandes Regiões</b>	<a href="#">Água canalizada e rede geral de distribuição</a>		<a href="#">Esgoto e Fossa Séptica</a>	
	<b>Branca</b>	<b>Preta e Parda</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta e Parda</b>
<b>Brasil (1)</b>	<b>82,8</b>	<b>67,2</b>	<b>62,7</b>	<b>39,6</b>
Norte (2)	68,6	57,5	19,2	12,7
Nordeste	66,7	55,1	28,7	19,8
Sudeste	90,0	82,5	83,9	71,0
Sul	79,8	77,3	46,4	34,0
Centro-Oeste	75,2	66,4	38,7	31,3

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Esses indicadores sociais das condições de saneamento básico, como já referimos, indicam a qualidade de vida da população, mas informam, também, fatores de saúde pública. Vimos que as diferenças entre brancos, negros e

<sup>67</sup> Segundo dados do IBGE, em 1981 a proporção era de 16,9%; em 1985 18,2%; em 1990 era de 20,3%; em 1995 era de 22,9%.

pardos são significativas, traduzindo nossa herança histórica de direcionamento e a concentração dos recursos públicos.

Em terceiro lugar, apresento indicadores relacionados à taxa de mortalidade infantil por entender que esse item situa-se exatamente na extremidade das condições básicas que evidenciam qualidade de vida. É o dado mais cruel da incidência da pobreza da população, e em que grupos sociais ela é mais acentuada.

Brasil e Grande Regiões	Taxa de Mortalidade infantil e de menores de 5 anos de idade (1) por <u>cor</u> e sexo			
	Taxa de Mortalidade infantil / mil		Taxa de mortalidade p/ menores de 5 anos de idade / mil (2)	
	Homens	Mulheres	Homem	Mulher
<b>Brasil</b>	<b>39,4</b>	<b>30,0</b>	<b>65,5</b>	<b>56,0</b>
Norte	37,8	27,3	-	-
Nordeste	58,9	46,3	105,7	86,1
Sudeste	29,7	21,5	41,4	32,0
Sul	25,9	19,6	36,2	29,6
Centro-Oeste	28,8	23,4	46,1	34,9
	Branca	Preta e Parda	Branca	Preta e Parda
<b>Brasil</b>	<b>37,3</b>	<b>62,3</b>	<b>45,7</b>	<b>76,1</b>
Norte	-	-	-	-
Nordeste	68,0	96,3	82,8	102,1
Sudeste	25,1	43,1	30,9	52,7
Sul	28,3	38,9	34,8	47,7
Centro-Oeste	27,8	42,0	31,1	51,4

Fonte: IBGE/DPE/Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeto UNFPA/BRASIL (BRA/98/P08) - Sistema Integrado de Projeções e Estimativas Populacionais e Indicadores Sócio-demográficos.

(1) Estimativas obtidas aplicando-se técnicas demográficas indiretas de mortalidade às informações sobre sobrevivência de filhos nascidos vivos, fornecidas pelas mulheres e coletadas pela PNAD 1996. Por questões inerentes à técnica utilizada, os resultados dessas estimativas referem-se, em média ao período 1993/94 e não ao ano de 1996.

(2) Permanecem os dados de 1996.

Embora não pretenda analisar os dados, exclusivamente de forma quantitativa, pois não é esse o foco dessa dissertação, que trata da exclusão

escolar do adolescente negro como uma expressão da população negra, contudo, quero considerar, que a consistência e repetição dos dados negativos relativos à população negra brasileira expresso pelos indicadores, nos fazem reportar ao Texto Constitucional, quando trata dos direitos e garantias fundamentais, Capítulo I, no seu Artigo 5º, apresentados por SABATOVSKI ; FONTOURA (1988, p. 12):

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do **direito à vida** [grifo meu], à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (...)

Os indicadores sociais e econômicos<sup>68</sup> relativo aos negros contradizem, esse dispositivo constitucional.

Uma prioridade da agenda dos Encontros de Agentes de Pastoral<sup>69</sup> Negros, e de outras entidades do Movimento Negro, é a preocupação com a criança e adolescente negro. Mais do que o direito à educação, ela precisa a garantia do direito à vida, pois a mortalidade infantil da criança negra e parda, conforme os dados acima, é superior em praticamente todas as regiões do país. É deprimente reconhecer o fato que em nosso país morrem crianças, independentemente de qualquer etnia, pelas precárias condições de vida da população empobrecida.

Finalmente, o último quadro estatístico que proponho à observação refere-se a educação, tomando como referência indicativo da média de anos de estudo. Esse quadro nos permite verificar o nível de escolarização da população brasileira pelos itens sexo e cor, com dados atualizados e parciais do censo de 1999/2000.

<b>Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e</b>
---

<sup>68</sup> Conforme dados do IBASE, 1989, cap. II.

<sup>69</sup> Agentes de Pastoral Negros – APNs - Movimento de negros cristãos, organizados em 1983, no contexto da Igreja Católica, com forte expressão na década de 80 e início dos anos 90. (SILVA, 1987, p.4).

cor- 1999					
Brasil e Grandes Regiões	Média de anos de estudo				
	Total	Homens	Mulheres	Brancos	Preta e Parda
Brasil (1)	5,7	5,6	5,9	6,6	4,6
Norte (2)	5,7	5,5	5,9	6,7	5,4
Nordeste	4,3	4,0	4,7	5,3	3,9
Sudeste	6,5	6,4	6,5	7,1	5,2
Sul	6,2	6,2	6,3	6,5	4,7
Centro-Oeste	5,9	5,7	6,2	6,8	5,3

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

- (1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.  
(2) Exclui a população rural.

Ainda que os dados possam revelar avanços no nível de escolarização da população, especialmente no que diz respeito à alfabetização, MOLL nos lembra que esse avanço está ligado ao advento do Mobral e do Ensino Supletivo que são instituídos no regime de ditadura militar e, contraditoriamente, são medidas públicas de democratização do ensino.

Sobre essa contradição, (HADDAD apud MOLL, 1996 p.106) diz:

Os governos militares uniram em seus discursos e procuraram traduzir em seus documentos legais, perspectivas de democratização de oportunidades educacionais, com a intenção de dispor o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, através da coerção, procuraram manter a *ordem* econômica e política, reprimindo os movimentos e manifestações que pudessem desestabilizar o regime imposto. Assim, inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de todos os movimentos de cultura popular do período anterior ao de 1964, uma vez que eles poderiam, através de processos educativos, ampliar o sentido de classes das manifestações populares. Posteriormente, oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.(HADDAD apud MOLL,1996, p.106)

Entendo que outros indicadores sociais, relacionados ao trabalho, à renda familiar, profissão, etc., poderiam ampliar ainda mais a nossa visão do panorama nacional da realidade dos negros no Brasil. Todavia, esses dados são suficientes para afirmar que a população negra é a mais atingida na falta de condições básicas de vida, na mortalidade infantil e na exclusão escolar. Os

dados apresentados traduzem as marcas hereditárias de uma sociedade escravocrata e discriminatória.

## **6.2. Observações sobre a categoria - “Fala dos adolescentes”**

Ao desenvolver a análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas, a opção metodológica utilizada tem com referência a definição de procedimentos referida por ABARELLO (1996, p. 118, et all) que afirma: “a operação intelectual básica de uma análise de material de entrevistas consiste, essencialmente, em descobrir *categorias*, quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou acontecimentos”.

A partir da escolha das categorias, definidas pelo referencial teórico escolhido, define-se, também, o alcance de seus significados e estabelece-se um conjunto de relações entre essas categorias. Isso implica na adoção da análise crítica, pois trabalhar com categorias histórico-sociológicas é buscar demonstrar mais os procedimentos de construção ou designação do valor dessas categorias do que propriamente o seu conteúdo. Trata-se de uma análise dialética.

Portanto, ao analisar a fala dos adolescentes, alunos do supletivo e suas professoras, considero mais importante verificar o significado que eles atribuem às categorias sociais sugeridas na pesquisa do que propriamente o significado teórico, a *priori* atribuído a essas categorias.

Desse modo, é mais importante o aluno expressar como ele percebe as manifestações da categoria *racismo* em seu meio, por exemplo, do que ele ter se apropriado de noções teóricas dessa categoria. Valorizar sua fala, como forma de sua mediação social, é assumir uma atitude de quem escuta e respeita a sua

verdade, tomando-o como um agente social perpassado por essas categorias. Esse é o posicionamento tomado, a partir de alguns pressupostos escolhidos.

Em primeiro lugar, a convicção de que o discurso do aluno pode revelar tanto a prática do racismo e da exclusão, como manifestar caminhos de inclusão à mudanças estruturais. Paulo FREIRE (1997), vai nos dizer que *o educador* precisa aprender a ouvir de forma paciente e crítica, isto é, dialogar.

Por sua vez, FERNÁNDEZ (1991, p.126) referindo-se ao campo da psicopedagogia, nos diz que “o terapeuta precisa colocar-se em um *lugar analítico*, permitindo que o paciente [por analogia, o aluno] possa organizar e dar sentido a sua fala, a partir de um outro [terapeuta] que escuta e não desqualifica, nem desqualifica o seu discurso”. Essa atitude, entretanto, não se trata de assumir uma posição de neutralidade, pelo silêncio que ouve, nem pela desafetividade, pelo distanciamento necessário, em relação às significações presentes no seu discurso.

Assim, entendo que uma das finalidades importantes de qualquer pesquisador, que envolva a escuta dos alunos, é estabelecer relações de suas falas com as categorias conceituais designadas antes e durante os momentos da entrevista.

Ao escutar a voz dos adolescentes, criando conceitos sobre categorias estruturadas, eles elaboram um novo discurso construído sobre esses mesmos conceitos dados, atribuindo novos significados para análise das verdades que circulam entre eles e o meio.

MACLAREN (1997, 252) ao desenvolver conceitos sobre o primado da voz, diz concordar com Henry Giroux, para quem a voz “é um conceito pedagógico importante, porque alerta os professores para o fato de que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado

deriva da interação com os outros”. Ao explicar seu conceito sobre o primado da voz, diz MACLAREN (1997, 251/252):

Apesar do termo voz referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isto é, nos símbolos, narrativas, e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece. O termo voz refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência.

Ao considerar a relação corpo-fala-cultura, como dados presentes na representação da realidade vivenciada e expressa em conceitos, da parte do adolescente, é exatamente sobre essas categorias sociais que toda a carga histórica de racismo e discriminação irá incidir.

A adolescência é um período de transformações psicológicas profundas caracterizadas pelo uso conceitual da linguagem, no processo de desenvolvimento intelectual. Para FERNÁNDES (1991), o desenvolvimento intelectual está vinculado a todo organismo, pois a aprendizagem se manifesta de “forma corporificada” (FERNÁNDES,1991, p.210). Esses conceitos nos fazem lembrar que, tanto as transformações psicológicas quanto as corporais da adolescência acontecem em um determinado contexto, marcadas por práticas sociais. Conforme RATNER (1995), as práticas sociais, são práticas *debilitadoras*.

Sobre o que são essas práticas sociais debilitadoras RATNER (1995, p.210) diz:

Um deles consiste de eventos específicos, anômalos e desintegradores, tais como a guerra, o desemprego, o divórcio e a imigração para uma sociedade estrangeira. Um segundo tipo de prática social debilitadora são os comportamentos normativos vigentes, tais como a competição destrutiva, as condições de trabalho alienadoras, a pobreza e a **discriminação** “. [grifo meu]”.

A partir dessas afirmações podemos entender que a escola é o contexto de socialização e mediação dos adolescentes e das práticas sociais. Isso significa

que o espaço escolar também é o lugar, onde as práticas sociais debilitadoras estão representadas, incidindo tanto no processo desenvolvimento intelectual, como no corporal.

Assim podemos deduzir que as formas de exclusão presentes na sociedade refletem também no contexto escolar.

### **6.3 Dados quantitativos da escuta dos adolescentes negros**

Apresento alguns dados de natureza quantitativa como elementos de contribuição ao enfoque da pesquisa, tomando as entrevistas dos 22 adolescentes escolhidos para a seleção final dos sujeitos da pesquisa.

#### **6.3.1 Racismo e discriminação**

6.3.1.1 Existência de racismo e discriminação contra os negros em nossa sociedade.

Os 22 adolescentes (sendo 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) falaram que **sim**, alguns se referindo a fatos concretos.

6.3.1.2. Existência de racismo e discriminação contra o negro na escola.

Nesse item, 15 dos adolescentes responderam afirmativamente, quatro responderam negativamente e três não sabiam, ou nunca perceberam.

6.3.1.3. Alguma situação ou atitude de racismo e discriminação já observada contra algum outro aluno negro, em sala de aula.

**Sim**, na relação entre alunos – 6 referências

**Sim**, na relação entre alunos e aluno e professor – 5 referências

**Não observado** – 11 referências

Ao serem perguntados sobre qual foi a atitude que tomaram, ou qual a atitude que o professor tomou face aos fatos presenciados, quer entre alunos, quer entre aluno e professor, apenas 1 dos adolescentes disse ter saído em defesa do colega discriminado. Os outros achavam que essas questões deveriam ser resolvidas junto à direção da escola.

6.3.1.4. A experiência de ter passado por uma situação de discriminação.

**Sim**, fora da escola – 1 situação referida

**Sim**, dentro da escola – 5 situações referidas

**Nunca passou** – 6 referências

**Não lembra** – 10 referências

A situação referida pela adolescente aconteceu fora da escola, mais precisamente aconteceu em um shopping center de Porto Alegre, onde ela barrada pela segurança, à entrada do shopping.

Já das situações referidas à escola, três delas, ao menos, afloraram em momento de discussão mais veemente entre os alunos, quando as expressões *negro* e *preto* foram jogadas no meio da discussão, com conotação pejorativa, tentando vencer a discussão pelo menosprezo do(a) colega negro com quem o aluno, considerado branco, cotejava.

Nas outras duas outras situações, os alunos sentiram-se preteridos, de forma subjetiva, quando tiveram que compor grupos de trabalho na sala de aula; como exemplificação desse sentimento destaque a aluna **Rosa**,<sup>70</sup> ao confirmar que já tinha sido discriminada na escola:

É sim, a gente sente um tratamento diferente, quando o cara é branco e loiro é diferente.

---

<sup>70</sup> O verdadeiro nome dos alunos/as quando citados aparecerão com um pseudônimo de flores (meninas) e pássaros (meninos). Os nomes foram sugeridos pelos próprios alunos participantes da pesquisas.

Dos 10 alunos e alunas que não se lembravam, todos admitiam a possibilidade de ter alguma vez acontecido alguma atitude de discriminação, em suas histórias de vida.

### **6.3.2 Ensino-aprendizagem**

6.3.2.1 As disciplinas que enfrentas maiores dificuldades (causa de reprovação):

**Matemática** – Os 21 alunos tinham história de reprovação em matemática. Houve uma adolescente que nunca tinha sido reprovada, porém, teve que parar de estudar para trabalhar.

**Português** - 6 alunos tinham história de reprovação em português.

**Ciências** – Um percentual variado de 10 a 15 alunos tinham história de reprovação em física, química ou biologia.

6.3.2.2 O professor/professora manifesta interesse em ajudar o aluno na sua dificuldade.

**Sim**, ela/ela dá atenção – 4 alunos assim se manifestaram.

**Não**, ele/ela não se interessam em ajudar o aluno – 2 alunos assim se manifestaram.

**Alguns sim, outros não** – 8 alunos assim se manifestaram.

**O problema é do aluno** – 2 alunos assim se manifestaram.

**Não soube dizer** – 6 alunos assim se manifestaram.

6.3.2.3 A dificuldade de aprender e o interesse do professor/a têm alguma relação com a discriminação do estudante negro.

**Sim** – foi expresso por 8 alunos.

**Não** – foi expresso por 5 alunos.

**Talvez** – foi expresso por 5 alunos.

**Não sei** – foi expresso por 4 alunos.

No item acima houve uma preocupação dos alunos em destacar, que não são todos os/as professores que agem de modo que eles identifiquem em suas atitudes componentes discriminatórios, que impossibilitem o aprendizado das disciplinas. Sobre isso, diz **Hortênsia**:

Não, os professores não ensinavam, este foi um dos motivos porque parei de estudar.

Acho que os professores tinham que ser diferentes. Na 5ª série o professor mandava copiar do livro, a gente não sabia e o professor não explicava (...) Eu já tive uma professora que tratava muito mal uma outra colega que era mais moreninha [do que eu] atrás, e quando ela reclamava ia para fora da sala.

#### **6.4 Análise da fala dos adolescentes**

##### **6.4.1 Flor-de-lis**

Flor-de-lis é uma adolescente negra nascida em 1987. Ela própria identifica o seu pai como negro e a mãe como “clarinha, cor de cuia”. Ela tem a pele clara, como a da mãe, e, quando fez o primeiro contato pessoal com ela, não se assumia como sendo negra por causa da pele mais clara. É considerada, em nosso padrão de diferenciação e escamoteação, como “parda”. Seu pai havia falecido há um ano e isso pesava muito sobre ela, o que a torna extremamente reservada. Nas primeiras conversas que fiz, com todos os alunos e alunas brancos e negros, em sala de aula, apresentando a temática e os objetivos da pesquisa, solicitando suas opiniões, ela foi uma das alunas, entre as três turmas do supletivo que não se manifestou publicamente. Mora no bairro, nas imediações da escola, com sua mãe e duas irmãs.

Durante o dia trabalha, informalmente, cuidando de crianças da vizinhança e, com a conclusão do supletivo espera conseguir um emprego fixo melhor, com

carteira de trabalho assinada. Foi reprovada na 6ª série, em matemática e português. Foi aprovada no teste para cursar a Etapa 3 do supletivo.

Ao fazer a síntese de suas falas, procurei preservar dados que nos mostram o quanto é difícil para um adolescente, em seu processo de construção de identidade, num contexto de relações inter-étnicas diferenciadas cultural, assumir o caráter de sua negritude.

Tenho 13 anos e o nome dos meus pais é R. e L., minhas irmãs A. e J..  
Para mim a discriminação e o racismo acontece em qualquer local, por exemplo na escola e no local de serviço. Muitas vezes fui apontada por gente branca como a filha do negro (...)  
Tem gente que só porque é mais claro, já trata diferente (...)  
Também na escola XYZ<sup>71</sup>, eu tinha uma professora. Ela não gostava de mim, e quando meu pai foi pegar o boletim, ela nunca mais olhou direito e nem falou mais comigo por causa de meu pai. (...)  
Para mim eu acho isso muito errado julgar as pessoas pela cor (...)  
Meu pai, antes de morrer, passou por situação de racismo no seu emprego e veio a perder o emprego (...)  
Eu acho isso muito ruim, isso magoa muito a gente, não é certo isso. Fazer coisas por ser branco.  
Uma vez eu saí com meu pai no shopping , e o segurança disse que negro não poderia entrar. O segurança era branco. E isso magoou tanto a ele como a mim.  
Eu senti muito isso tudo. (...)  
Ninguém viu, e se visse, não sei se ia adiantar alguma coisa, pois cada um quer estar na sua. Eu era muito apontada na rua como a filha do negro. Como é que pode? As vezes eu não saía de casa(...)  
Eu gostaria que a escola nos ajudasse oferecendo curso, como por exemplo, computação.

### 6.4.2 Açucena

Açucena tem 18 anos. Estudou até a 6ª série. Foi reprovada em ciências em 1996, parou de estudar por três anos, e agora voltou para repetir a Etapa 2 do supletivo (6ª série). Mora no bairro da escola com seu companheiro e duas filhas pequenas, o seu companheiro trabalha como pintor de casas e encanador. Revelou, a despeito da pouca idade, expressar-se de forma consciente e crítica em suas ponderações. Desde os primeiros contatos, ainda com o grupo todo, opinou de forma desembaraçada. Seguem algumas de suas colocações:

Estudei até a 6ª série do ensino regular (...) Sempre tive dificuldades com a matemática, mas não estudava porque não conseguia fazer as atividades e nem sempre a professora de matemática estava disposta a repetir as explicações. Ela era muito fria com os alunos.

Voltei a estudar no supletivo, e trabalhando durante o dia, só estudando a noite. Também o supletivo é mais rápido, com menor exigência de trabalhos por parte dos professores. (...)

Existe racismo, e muito, dentro e fora da escola. Eu já sofri com isso. Do branco para com o negro e os negros que não gostam de ser negros. Com algum professor a gente percebe que há. (...)

Tem a situação econômica. Tem aluno até que deixa de vir a escola, especialmente no inverno, porque tem pouca roupa, fica constrangido e desiste de estudar. Aqui, isso acontece todos os anos. Eu acho que a pobreza é motivo da discriminação também. A gente vê aqui na escola uns que se arreiam, vem com roupa rasgada e os outros mexem com eles. Não acho legal, quando uns fazem de tudo para poderem vir e é discriminado por não ter roupa e agasalho. Tem diferença entre as aulas do ensino regular e do supletivo. No supletivo tem

---

<sup>71</sup> As letras XYZ representam o nome de uma escola estadual citada pelo aluno.

que aprender rápido. Tu tens que raciocinar e já vai adiante, não tem tempo de perguntar e fixar, tudo vai rápido. Se tu não sabe, tu fica em dúvida, e tem prova e logo vêm outras matérias.

Às vezes a gente precisa voltar de novo aquele conteúdo. Tem alguns professores que explicam. Mas têm muitos professores, como a professora

MG<sup>72</sup> de matemática. Ela faz assim, por exemplo, ela explica e deu. E daí, quando o aluno pergunta ela diz – Ah, mas tu não aprendeu isso na 5ª série, tu não vai aprender na 6ª série. Eu aprendi, mas faz tanto tempo, né.

Mas ela não explica de novo. Mas tem uns que ficam ajudando até a gente entender. Uma assim é a professora EV. Ela se importa com agente (...)

### 6.4.3 Pardal

Pardal nasceu em 1983. Tem 17 anos. Repetiu a 5ª série duas vezes e a 7ª série duas vezes. Mora com os pais e com mais três irmãos perto da escola. Está trabalhando como carregador em um supermercado, e quer ao menos completar o fundamental para procurar um emprego melhor. Ele sempre foi muito lacônico nas suas falas; com uma reserva silenciosa nos primeiros contatos, que, pela experiência de observação acumulada, eram uma forma de auto-proteção, desfeita ao longo de nossos encontros. Algumas de suas considerações:

Na minha vida escolar o que mais gostava era de educação física e das brincadeiras. A matéria que eu tinha mais dificuldades era matemática. (...)

Resolvi passar para o supletivo porque estava atrasado. Fiquei dois anos na 5ª série e 2 anos na 7ª série. Para adiantar mudei para o supletivo. Eu não prestava muita atenção em aula (...)

O racismo ainda existe. Já vi casos na escola entre muitos alunos, não vi casos com os professores. Comigo, não saberia dizer.

---

<sup>72</sup> As siglas MG e EV correspondem, respectivamente, as duas professoras mais referidas pelos alunos.

Sinto a diferença do supletivo, o estudo é mais resumido. É bom que vou concluir mais rápido o 1º grau. Se não, eu não ia terminar. (...)

Acho que por eu ser negro não interfere, pra mim não (...)

Os professores, têm alguns que ensinam bem. Para mim não é que eu não presto atenção, os professores quando eu peço explicações são ótimos.

#### 6.4.4 Albatroz

Albatroz nasceu em 1984. Vive com seus pais e quatro irmãos, um pouco longe da escola, num lugar próximo a um morro, onde constantemente há, segundo conversou informalmente comigo, constantes brigas e discussões. Os alunos da escola, também na informalidade, dizem haver nesse lugar um ponto de distribuição de drogas. Trabalha em supermercado, e gosta de participar de rodas de pagode que seu pai e seus amigos realizam nos fins-de-semana. Foi reprovado na 1ª série, na 3ª e na 4ª série, sempre em português e matemática. Está cursando a Etapa 2.

Na síntese de suas falas podemos notar algumas colocações que poderiam parecer contraditórias, mas que, no contexto, as vejo como essencialmente dialéticas:

Moro perto do colégio com os pais. Com as reprovações decidi entrar para o supletivo para ir mais rápido. O supletivo é muito importante, mas por outro lado acho que a gente sai daí sem aprender tudo que deveria.

A gente sai do supletivo sem aprender muita coisa que deveria aprender, aí, no 2º grau, faz falta (...)

Eu não sinto o racismo por aqui, no bairro, é tudo pobre. Quem vive aqui, e daí branco e negro estão junto. O branco pobre fica igual a nós. Se a gente vai a

outro lugar, um colégio mais rico, a gente vê uns playboy, que se acham mais do que a gente, daí se sente a discriminação.

Acho que tem muita discriminação dentro da escola. Tanto entre alunos como com professores.

Os alunos desrespeitam muito o professor, o professor acaba desrespeitando o aluno. Eu acho que no conselho de classe aparece muita coisa e acaba pesando, e fica difícil.

## **6.5 Reflexões sobre as falas dos adolescentes**

### **6.5.1 Racismo, discriminação e fracasso escolar**

Alguns dados significativos da fala de **Flor-de-lis** traduzem a presença do racismo, percebida por ela, ainda que de uma forma ainda não muito bem resolvida para uma adolescente de 13 anos marcada pelo trauma da morte do pai. Primeiro, refere-se à presença do racismo na sociedade, em segundo, na escola, e, em terceiro, no seu próprio corpo. Entendo que essa é a lógica da presença do racismo captada na fala dos adolescentes: sociedade-escola-eu; ou seja, quanto mais perto a referência mais difícil, quanto mais distante, mas fácil à identificação do fenômeno. Isso, na prática, significa que é menos doloroso para o aluno negro admitir a existência da discriminação racial na sociedade e na escola do que admitir a presença desse fenômeno na sua própria história de vida. Assim, a negação de sua experiência pessoal com alguma atitude preconceituosa constitui-se numa forma de auto-proteção ao sofrimento emocional a que essas experiências acarretam. A cultura da negação da discriminação, construída ao longo do período republicano, fecha o seu ciclo: o oprimido desconhece a opressão e o opressor.

Penso que os ideais liberais, que potencializaram o capitalismo como sistema econômico da modernidade/contemporaneidade, se reciclam através de um projeto neoliberal. Um dos símbolos da sociedade, com base na economia de mercado de consumo, excludente e perversa<sup>73</sup>, é o *shopping center*.

Para a lógica do mercado, representada pelo shopping, ali não é lugar para pobres, para negros. O segurança do shopping ao impedir, ou obstaculizar, o acesso da adolescente e seu pai, traduz a matriz capitalista de valor, relações humanas mediadas pelo valor do capital econômico acumulado, e não o capital humano, como vimos na concepção de Thompson. Conforme Paulo FREIRE (2000, p. 129), “valem tanto quanto esteja sendo ou possa ser o nosso poder de compra. Tanto menos poder de compra quanto menos poder ou crédito tem nossa palavra. As leis do mercado sob cujo império nos achamos, estabelecem, com rigor, o lucro como seu objetivo precípua e irrecusável”.

É provável que a escola, a exemplo do shopping, para o adolescente se constitua em um lugar ainda não adequado, não próprio para ele. Ele volta a escola, pelo “elevador de serviço”, o supletivo. Ao se constituir no espaço escolar que sobra, no sistema, ao repetente, ao evadido ou reprovado que ainda deseja estudar, por ideal de uma futura faculdade ou necessidade de diploma para conseguir um emprego, o supletivo torna-se espaço onde o adolescente negro, e empobrecido, se situa, que lhe cabe.

Assim, nas suas falas, os adolescentes mostram que o supletivo não trabalha com os seus sonhos e aspirações, mas basicamente com suas necessidades de trabalho, de constituir a mão-de-obra pouco remunerada, assalariada ou informal. Essa incapacidade da escola em incluir a discussão dessa realidade, se revela tanto nas relações interpessoais quanto na forma e no conteúdo dos conhecimentos intermediados pelos professores e pelo currículo. O professor não sabe o que dizer, e como agir diante de situações de discriminação, os aluno não sabem como enfrenta-las de forma positiva.

---

<sup>73</sup> Perverso tomado no sentido de Paulo Freire, de não mudar a natureza de exclusão, de não

Historicamente, quando a sociedade atribui à escola a responsabilidade da educação como ato de mobilidade social das camadas empobrecidas, ocorreu o inverso, isto é, a educação promovida pela escola irá reproduzir as relações sócio-econômicas já estabelecidas pelas classes econômicas, politicamente hegemônicas. Isso não significa analisar a escola sob a ótica reprodutivista, mas no sentido de provocar esse diálogo étnico-cultural acobertado pelo silêncio e pela naturalização dos rituais de exclusão.

Por isso, não é só o shopping que obstaculiza o acesso, mas o “colégio mais rico”, como disse Albatroz. Ao dizer isso, ele estava se referindo a um intercâmbio esportivo entre várias escolas do qual havia participado. A presença de um grupo de esportistas pobres e negros facilmente explicita a discriminação latente numa escola elitista, onde ser pobre e ser negro revela uma dupla condição de inferioridade. Nesse relato, pode-se perceber a distância do diálogo dos adolescentes mediada pela condição étnica e econômica. Desse modo, em suas falas, os adolescentes negros conseguem perceber sua condição de negro e pobre, ainda que isso lhes pareça difícil de verbalizar de forma objetiva. Mesmo, quando se referem ao “Desemprego do pai; Da professora que não lhes fala; Do professor que não lhes dá atenção; Do colega branco tem um tratamento diferenciado; Do Conselho de Classe que toma atitudes autoritárias e pré-concebidas; Das roupas que estão rasgadas”, etc., eles expressam, ainda que se possa julgar como dados subjetivos, inegavelmente, na minha opinião, elementos explícitos da análise que elaboram da realidade social e escolar. Nesse sentido, professores e professoras deveriam aproximar, com maior equidade, às suas falas, quanto à análise da realidade que fazem, como elemento indispensável à produção de um conhecimento que seja libertador e emancipatório.

Desse modo, a fala dos alunos recoloca a discussão do racismo e da discriminação, mais amplamente tratada nos anos 80, no contexto da educação.

A fala dos adolescentes negros reafirma que vivemos numa sociedade racista e discriminatória, cujas estruturas pouco mudaram. E essa discriminação está presente na escola, nas relações entre os alunos, e, entre alunos e professores.

Outro dado interessante para análise encontra-se em duas frases referidas respectivamente por Açucena e Albatroz. Diz ela, “eu acho que a pobreza é motivo de discriminação também”; e ele, “o branco pobre é igual a nós”.

Entendo que essa percepção de ambos demonstra que as condições de pobreza, comum a brancos e negros, numa vila de periferia estabelecem uma certa consciência de *pertencimento* a determinada classe social. É evidente que essa *consciência de classe* é sentida pelo efeito social da pobreza sobre a vila do que uma consciência política da sua condição social de classe.

Também, sobre a questão racial, a professora **Ágata** declarou:

Aqui nesta escola eu vejo, eu noto que os alunos não têm esta questão racial muito acentuada. Eles não têm este tipo de preconceito um com o outro. Eu vejo que eles se agrupam mais pela cor e também pela questão social e financeira, e pelo mesmo tipo de gosto e divertimento.

As falas dos adolescentes e da professora traduzem as aproximações com um conceito de identidade cultural que circula empiricamente na sala de aula e na escola. Para eles, há um ambiente cultural comum, marcado pelas condições sócio-econômicas similares, onde o empobrecimento estabelece relações solidárias. Mesmo assim, conforme o adolescente **Cardeal**, o dado da cor negra surge, de forma depreciativa, quando os espaços de discussão e de competição surgem. O fato é que a discriminação e o preconceito afloram, em muitas circunstâncias, na escola, especialmente em situações de confronto, como um elemento enraizado em nossa matriz cultural, e que perpassa todas as camadas sociais.

Por outro lado, penso que a fala dos adolescentes desacomoda os diagnósticos sobre o fracasso escolar, em termos apenas de processos psicopedagógicos.

Há condicionantes sócio-culturais estruturais que interferem também no desenvolvimento cognitivo, no “prazer de aprender”.ARROYO (1997, p.18) diz:

Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente. (ARROYO(1997, p.18)

Assim, cabe ao educador compreender que existem causas que podem estar justapostas ao fracasso escolar do adolescente: as causas externas à estrutura familiar e individual. Conjugando as causas do fracasso escolar consiste, então, na tarefa de expor, adequadamente, o individual e o coletivo.

Por outro lado, os adolescentes negros ao admitirem a existência de atitudes preconceituosas circulando na sala de aula, de forma mais perceptível ou velada, no relacionamento entre próprios alunos e entre os professores, demonstram que o silêncio, inicialmente observado, não se trata meramente de cumplicidade ou fuga da temática exclusão étnica, pelo racismo e à discriminação. Percebo que se trata de ignorância em relação a essa discussão, já posta nas universidades através de dissertações e teses, das discussões travadas por grupos, pessoas e organizações empenhadas na conscientização da cidadania e na democratização da sociedade, além do próprio movimento negro.

O “não saber lidar”, dialogar com essa temática e trabalhar com as diferenças é uma realidade constatada e vivenciada por alunos e professores.

Falar sobre a discriminação como realidade concreta na relação entre os alunos e professores, do fracasso como um componente estrutural da escola, são discussões que não fazem parte da agenda da escola, de um modo geral.

Essas situações revelam, como já havia identificado SILVA (1985), que a ação pedagógica da escola, em relação à discriminação racial, é o *silêncio* sobre o assunto.

Nesta perspectiva, diz STAINBACK (1999, p.290):

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo: uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que os negros fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres negras são uma coisa à parte do currículo padrão. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros, avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de música. O reconhecimento de que a história do indivíduo é elemento importante no seu desenvolvimento cognitivo, reafirma a importância de que o corpo, tomado como organismo perpassado pelo desejo, e pela inteligência conforma uma corporeidade que aprende, sente prazer, pensa, sofre ou age.

### **6.5.2 Identidade cultural e auto-estima**

Existem fenômenos psicossociais, geralmente decorrentes da própria adolescência, pela puberdade. De um modo geral, esses fenômenos estão ligados às mudanças somáticas evidentes, pela produção hormonal e desenvolvimento psicológico, nos adolescentes.

Durante esse processo, o corpo, os seus traços físicos estabelecem uma importante relação com a auto-imagem. Essa imagem é construída psicologicamente. Segundo ERIKSON (1976, p.21):

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles julgam, à luz do modo como se percebe a si mesmo em comparação com os demais e com tipos que se tornam importantes para ele. Esse processo é, felizmente, e necessariamente, em sua maior parte, inconsciente – exceto quando se combinam as condições internas e as circunstâncias externas para agravar uma dolorosa ou eufórica identidade. ERIKSON (1976, p.21)

Já a identidade, tomada do ponto de vista cultural, se constrói no cotejo com os valores presentes na sociedade. Diz PETRONILHA (1987, p.73):

Construindo o mundo, as pessoas nos grupos e com eles, bem como com outros com quem se relacionam, constroem sua identidade. Identidade não como qualidade de ser perfeitamente igual, nem tampouco completamente diferente. Identidade, como consciência que uma pessoa tem de si própria, ao ter da sua comunidade, da sua classe, do seu grupo social, consciência que se elabora na experiência do dia-a-dia com aqueles com quem se convive. A identidade, pois, se explicita nas relações que se dão na família, na comunidade, na escola, no mundo do trabalho. PETRONILHA (1987., p.73)

Desse modo, percebe-se que o adolescente negro manifesta a sua oscilante identidade premida pela hostilidade do ambiente, na expectativa de ter, no seu corpo, as expressões que visam lhe impingir uma identidade de discriminado. Por isso a dificuldade de alguns em aceitarem sua condição de negros, como disse o aluno Pardal:

Muitos alunos negros não falam [assumem] sua negritude. Tem muitos colegas que não se sentem bem com sua cor.

Os adolescentes negros encontram muita dificuldade (dor emocional) em relatar situações nas quais sentiram-se vítimas de preconceito.

Pude perceber que os alunos trabalham melhor a sua identidade negra quando a relação com o professor é uma relação mais próxima, mais afetiva. A

representação que eles têm do professor é a daquele indivíduo que tem poder porque domina o saber que eles necessitam; porque o professor pode aprovar e/ou reprovar seus desempenhos, quer na sua própria disciplina, quer nos conselhos de classes. Assim que, ao instá-los a referirem qual disciplina que mais apreciavam, a escolha recaiu sobre duas professoras que têm assumido uma posição de diálogo, de aproximação; sendo que uma é negra e a outra é branca. Nesse caso, o fortalecimento da auto-estima e do prazer de aprender não está ligado à cor do professor como fator determinante, mas sim ao nível de interesse que os professores demonstram. E para o adolescente, ter interesse significa demonstrá-lo pela atenção às suas necessidades na aprendizagem, estar próximo, dialogar, apertar a mão, abraçar o aluno. Há um outro dado, percebido na observação do ambiente de sala de aula que revela que o aluno do supletivo incorpora a idéia da inferioridade do curso, em relação ao curso *normal* o que potencializa a naturalização de sua experiência de reprovação, introjetando-a. Expressões como *“eu é que não presto atenção”*, ou, *“tem que aprender mais rápido... não tem tempo para perguntar e fixar”*, demonstram a assimilação do discurso que culpa a si pelo seu insucesso e que, de algum modo, é reproduzido nos Conselhos de Classes.

### **6.5.3 Exclusão e inclusão**

A experiência da reprovação-evasão, na história da vida escolar dos adolescentes negros, é explicada por eles dentro de um processo de auto culpabilização pelo seu fracasso. Eles assumem esse discurso afirmando que esse fracasso, pela reprovação no ensino regular e retorno através do ensino supletivo, deveu-se às suas dificuldades de atenção, pela defasagem de conteúdos de séries anteriores (sempre referida para eles pelos professores); indisciplina e o pouco tempo para estudar.

Poucos atribuem o fracasso ao pouco interesse, paciência ou autoritarismo dos professores, confirmando nas suas falas o caráter da naturalização do

processo. Mas, todos admitem que uma das razões principais do retorno à escola, através do ensino supletivo, é a busca de melhores condições de emprego no mercado de trabalho.

Por outro lado, esses dados podem indicar o despreparo do professor quanto à compreensão dos processos externo e interno em relação aos estágios do desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo concorrem na formação da identidade do adolescente. WADSWORTH (1993, p.128) afirma que: “O adolescente é tipicamente aquele que já ingressou no estágio das operações formais e está desenvolvendo ou já desenvolveu as capacidades de raciocínio cognitivo e afetivo próprias deste estágio”.

Pois, é nesse momento da formação de sua identidade que as pressões e informações negativas são jogadas sobre o adolescente negro, interferindo no desenvolvimento de sua socialização, logo, em prejuízo da sua personalidade, da sua imagem e estima própria.

Também na fala dos alunos é preciso reconhecer que o supletivo se torna o lugar de sua inclusão à vida escolar. Para eles, é a “única forma de recuperar o atraso” causado pelas sucessivas reprovações. A necessidade de buscar melhores condições de vida os força a serem integrados. Contudo, em suas próprias palavras, o ensino supletivo apresenta defasagem de conteúdos em relação ao ensino regular, que se constitui num prejuízo evidente aos que pretendem cursar o ensino médio. Uma das vantagens do ensino supletivo, apontada por eles, é a maior disposição e paciência dos professores em relação aos professores do ensino regular, para ajudá-los em suas dificuldades, em termos de apreensão de conteúdos.

#### **6.5.4 A escola ideal, segundo os adolescentes negros**

Ao serem solicitados a imaginar a escola ideal que gostariam de ter, os adolescentes alunos negros (os 22), assim se manifestaram.

- A escola ideal deveria acolher a todos. Não deveria diferenciar as pessoas. O tratamento tinha que ser igual a todos;
- Podia ter curso de computação e mais segurança;
- A escola ideal devia dar mais segurança. Os alunos podiam ficar estudando, sabendo que nada vai acontecer, nada. Que tudo vai dar certo e vai-e-volta para casa com vida.
- Já vi assalto aqui dentro da escola. Ali na cancha acontecem coisas horríveis. A escola devia ter um grêmio de alunos atuante, cursos de inglês e computação.
- No supletivo devia ter inglês e outras atividades como computação, espanhol e outros.
- Poderia ter mais horário para estudar. Os professores procuram dar tarefas em aula para não precisar fazer em casa que a gente não tem tempo. Poderia ter cursos complementares, contabilidade, computação.
- A escola poderia melhorar a disciplina. Dar castigo. Já senti racismo nos momentos de briga entre alunos, branco e negro se ofendem. O que poderia mudar é a questão do vandalismo a noite é perigoso. O aluno devia poder fazer dependência na matéria que rodou, assim poderia ir prosseguindo o estudo e não ter que repetir tudo de novo.
- O supletivo é bom porque é diferente do curso regular e é de noite.
- A escola ideal devia ter inglês desde a 5ª série e espanhol. Uniforme para todos.
- A escola ideal devia ter aula de educação física e outras coisas atrativas para os alunos não ficarem no pátio fazendo outras coisas.
- Acho que a escola poderia oferecer computação pois a gente não tem condições de pagar um curso fora.
- A escola poderia ter inglês e educação sexual para prevenir.

- A escola ideal devia acolher a todos. Não devia diferenciar as pessoas, o tratamento tinha que ser igual para todos. Aqui na escola a gente vê tratamentos diferentes.
- que poderia ter é inglês, biologia. Porque no 2º grau tem e daí a gente chegava melhor, mais preparado para continuar a estudar.
- escola precisa ter a informação e a gente estar aqui para buscar. A escola precisa viver a democracia, para a gente aprender valores e tudo o mais.
- A escola é como um país e a democracia são muito importantes. A escola deve ir conquistando espaços e tem que ter para cada pessoa, para o negro, para o deficiente sem discriminação.
- A escola é importante porque a gente fica participando das informações. A gente fica desejando ser uma escola melhor ainda, ajudando a fazer as modificações.
- Eu acho que a escola tinha que ter mais segurança.
- Podia ter cursos de computação e mais segurança.
- Eu gostaria que aqui na escola tivesse um banheiro legal, que tivesse verba para arrumações e para incentivos e promoções.
- Que tivesse outras coisas, como um grupo de teatro que trabalhasse com um teatro legal e bons professores.

Ao propor uma escola ideal, os adolescentes partem das suas necessidades concretas. Desde um banheiro “legal” às aulas de computação. Esse aspecto pragmático das falas inclui tanto as necessidades relativas ao ambiente escolar quanto necessidades pessoais. Fica evidente que há pouca visibilidade na escola para as manifestações culturais com as quais os adolescentes se identificam e nas quais realizam suas interações, inclusive de natureza pluri-étnicas.

Também, manifestam o desejo de participar das transformações que julgam necessárias à escola. A pesquisa reafirma que a aprendizagem do

adolescente negro é mediada pelas relações e referências culturais que o identificam, quando oportunizadas.

Essa identidade passa pelo reconhecimento e aceitação do corpo que possui e pelas leituras positivas que faz de suas referências elaboradas na diferenciação com outros adolescentes não negros.

Aqui, o conceito de MILLER (1999) sobre a *perspectiva de elasticidade*, desenvolvida constitui-se numa possibilidade positiva, ao prepara o ambiente escolar para uma relação de flexibilidade que permita o convívio com as diferenças sem negar ou obliterar a condição própria do diferente.

## **6.6 Depoimento das professoras**

As falas das professoras são utilizadas enquanto depoimentos que colaboram para o olhar institucional sobre o racismo e o fracasso escolar dos adolescentes negros.

### **6.6.1 Rubi**

Rubi é negra, professora de Língua Portuguesa da Etapa 2 do supletivo. Muito estimada por seus alunos e, pude perceber, muitas adolescentes negras têm-na como referência. Ela tem procurado trabalhar a auto-estima dos alunos do supletivo, em geral, e dos alunos negros, de uma forma particular. Tem assumido sua negritude de forma muito concreta, ainda que se possa perceber, nas suas falas, traços ideologizados sobre o papel da escola em uma sociedade de classes. Fez sua graduação na Faculdade Porto-alegrense – FAPA.

Sou professora de Língua Portuguesa há 9 anos nesta escola. Leciono no ensino regular e no ensino supletivo. (...).

Eu vou falar mais sobre os alunos do noturno do curso supletivo. Eu sinto mais o problema que foi questionado. Aqui nesta escola eu vejo, eu noto que os alunos não têm esta questão racial muito acentuada, eles não tem este tipo de preconceito um com o outro.

Eu vejo que eles se agrupam mais pela cor e também pela questão social e financeira e pelo mesmo tipo de gosto e divertimento. *Com relação a questão do racismo eu noto e eu procuro trabalhar muito a auto-estima, eles tem uma auto-estima muito baixa* então falo de mim, que eu também morei em vila, que eu batalhei muito para chegar aonde cheguei e que para eles isto serve como estímulo então eu vejo que ajuda muito, eu sou muito aberta com eles eu tenho um bom relacionamento com eles, com todos eles em geral. Eles estão aqui por que precisam arrumar um emprego bom terminar o 1º grau e eu digo que esta difícil e eles falam das dificuldades deles de serem negros de morar em vila e a gente conversa muito sobre isso.

Com relação ao ensino supletivo eu tenho uma critica muito pessoal. Eu acho que na prova de seleção não deveriam ser excluídos os alunos que não atingem a média mínima para ingressar. Porque aqui na escola funciona da seguinte maneira: os alunos prestam uma prova com todos conteúdos de 1ª à 4ª série e aqueles que tem a média 6 têm a vaga garantida. E os outros são excluídos . Se tiver seis fica na etapa 1 antiga 5ª série

Se tiver sete fica na etapa 2 na antiga 6ª série e se tem sete e meio ficam na etapa 3 que corresponde a sétima e oitava série. Então eu acho assim que é meio pesado este tipo de seleção porque tem muitos alunos que já foram nossos alunos aqui da escola.

Que eu conheço que poderiam estar freqüentando, que são aqui da escola, já foram nossos alunos no ensino regular ,eu conheço e eles por algum motivo, nervosismo, falta de estudo ficam excluídos. A gente já trabalhou com eles acho que eles poderiam ser enquadrados diretamente.

A escola ideal que como todo professor da escola pública, eu desejo uma escola para muitos e não para poucos. Aquela escola onde a maioria dos alunos tivesse acesso.

Que a gente tivesse uma relação muito humana, por que este aluno freqüenta a aula, cansado, pois trabalham muito em postos de gasolina, padaria, supermercados. Eles estão aqui porque querem adquirir alguma coisa, levam em consideração o conhecimento, querem aprender. Tenho alunos de 16 a 60 e 70 anos. Tem alunos meio cansados. Eles dizem assim a gente não quer só passar, nós queremos aprender. Eu tenho um bom relacionamento com eles, porque eu não trabalho só conteúdo de sala de aula, eu valorizo muito as coisas da vida, passo as minhas experiências, procuro prepará-los para a vida.

Para **Rubi**, as atitudes que poderiam identificar a discriminação entre os alunos não é algo tão evidente. A exemplo do que disseram alguns alunos, ela se expressa o conceito de que o padrão de vida sócio-econômico similar atua como elemento nivelador das diferenças étnicas.

Por outro lado, reconhecendo a baixa auto-estima do adolescente negro, busca levantá-la, a partir do seu próprio exemplo de vida. Essa atitude solidária é significativa, no sentido de valorizar a identidade e a capacidade individual dos seus alunos. Penso que, ao proceder assim, ela foge do discurso fatalista, inserindo-se num contexto de esperança<sup>74</sup>, conforme indica Paulo Freire.

Também, a individualização da superação do preconceito pela mobilidade social, proporcionada pelo saber oferecido pela escola, colabora para mistificar as reais causas da exclusão pela pobreza e pelo racismo. Entretanto, em meio a esses contrapontos, é relevante o fato, corroborado na fala de seus alunos, que a solidariedade, o afeto e a assunção da identidade negra, por parte da

---

<sup>74</sup> Paulo Freire (1998), ao referir a expressão “situações limites”, lembra que homens e mulheres, ao perceberem esse tipo de situação, podem tomá-la como um obstáculo intransponível, ou algo que não querem transpor ou como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

professora Pérola, tem contribuído à aprendizagem e à conscientização dos seus alunos.

### 6.6.2 Esmeralda

Esmeralda é branca, professora de Português da Etapa 3. Ela foi constantemente mencionada pelos adolescentes como uma professora que realmente *se importa com o aluno*. Demonstrou muito interesse em colaborar com a pesquisa, tanto disponibilizando os seus alunos para as entrevistas, quanto participando das discussões. Fez sua graduação na Pontifícia Universidade Católica – PUC-RS. Segue sua fala:

Caracterização do adolescente negro do supletivo é um aluno que tem uma carência, por ter estado afastado do estudo por alguns anos, ele já chega aqui com esta carência. Ele tem dificuldade, de leitura.

Se tu mandas ler, por exemplo, eles estão há muito tempo afastado da escola e esta atividade para eles é um horror. Eu sempre peço que eles escrevam “Quem sou eu”. Tem alguns que descrevem: eu sou eu, negro de família pobre e estou lutando, estou retornando aos estudos, quero vencer na vida.

Quando a gente dá atenção a eles, a gente presta atenção como eles merecem a gente nota que eles aprendem, conseguem se desenvolver. (...)

Não, eles os alunos negros aprendem a mesma coisa. (...)

Eles não têm disciplina, faltam limites. A gente tem alunos que foram evadidos do curso regular e chegam aqui ainda com problemas disciplinares. Eu tive uma turma que foi muito assim, eles não tinham limites. (...)

O problema sócio-econômico. A maioria trabalha e já vem cansado. Agente logo nota, eles não conseguem produzir, estão cansados. (...)

Aqui, o que não motiva os alunos é que é só quadro, giz e livro, quando tem livro. No supletivo a gente procura dar filme, visitar a feiras, feira do livro e outras atividades. Na aprendizagem, quanto mais recursos, mais terão aprendizagem.

O relacionamento entre os negros e os outros alunos é bom. Eu não noto, nas minhas aulas eu não observo. Mas eu fiz um questionamento e deu pra ver que eles têm muitos problemas, todos se identificaram e até tem alguns que acham que são discriminados, mas durante a aula eu não percebi. (...)

A escola ideal seria aquela que houvesse muito respeito, uma liberdade, uma troca de valores e de respeito. Onde o professor é respeitado como professor e o aluno com aluno. Não existe escola sem aluno e sem professor.

Tudo tem que caminhar junto. O ideal é uma escola democrática. Não pode ser uma escola onde não existe regras e limites. Ou é tradicional e tudo é proibido. A escola ideal devia ter o equilíbrio entre a liberdade e contenção. (...)

O supletivo eu acho ótimo. É uma oportunidade que os alunos têm de retornar. Eu falo para eles que é preciso aproveitar a chance de estudar, aqui eles não pagam nada e tem professores que os ajudam, para vencer, ser alguém.

Eu acho que a gente deve, aqui no supletivo temos que, ser um pouco diferentes. Temos que dar chance para poder incluí-los, muitos vem aqui após sucessivas reprovações, temos que vê-los como ser humanos e tentar ajudá-los, mostrar o caminho.

Mas tem alguns professores que diz se ele não sabe, reprova. Eu não, dou chance. Temos que ver que às vezes o aluno chega a reprovar e vezes, eu acho que a gente tem que ver isso, ajudar.

Considera a afetividade importante (...)

Eu acho que é tudo e como diz Paulo Freire "Não existe o educar sem amar." Eu não posso jamais educar, nem meu filho, nem os alunos se eu não gostar dele. A afetividade faz parte, ajuda no desenvolvimento. Acho que se o aluno for bem quisto, bem vindo ele passa a associar com a matéria. Se ele tem alguma coisa com o professor logo começa a associar com a disciplina. Sobre a exclusão, eu acho ótimo este tema e o fracasso escolar tem muito a haver com isso que temos falado. Com a afetividade, com a evasão, com exclusão. Se eu sou pobre, feia, negra, esquisita, sou excluída. Quem é incluído na sociedade, é o que é bonito, tem dinheiro vem bem vestido é bem tratado.

Penso que a professora Esmeralda torna implícita, na sua fala a relação professor-aluno-currículo, quando há recursos pedagógicos que estimulem a aluno na sua aprendizagem. De um modo geral, a aproximação do aluno, com o currículo, só é demonstrada pela avaliação do seu desempenho. E o currículo é um campo de domínio do professor, teoricamente. Para ela, o currículo está distante do aluno que *já vem cansado, que trabalha*.

Alguns teóricos da educação que fazem uma análise mais crítica da escola e da educação, como Henry Giroux, entendem que o currículo deve ser tomado como uma *teoria de interesse* e uma *teoria de experiência*. Podemos relacionar com o que diz (GIROUX, apud MACLAREN 1997, p. 197)

Por teoria de interesse, Giroux quer dizer que o currículo reflete os interesses que o rodeiam: as visões particulares do passado e do presente que eles representam, as relações sociais que eles afirmam ou descartam. Por teoria de experiência, Giroux quer dizer que o currículo representa não somente uma configuração de interesses e experiências particulares; ele forma um campo de batalha onde versões diferentes de autoridade, história, o presente e o futuro lutam por prevalecer. MACLAREN (1997, p. 197 apud GIROUX).

A professora Esmeralda demonstra em sua fala, também, a mesma dificuldade enfrentada pelas outras professoras e pelos alunos, em identificar situações de discriminação na sala de aula. A negação e o silêncio sobre o tema demonstram que este fenômeno, embora silenciado, está presente. Por isso, embora diga não notar nem observar essas atitudes, admite que seus alunos já se sentiram objetos da discriminação em sala de aula. Também relaciona a importância da afetividade à aprendizagem. Por outro lado relaciona a indisciplina dos alunos do supletivo à evasão e suas dificuldades à carência.

Outro dado significativo da fala da professora Esmeralda é a associação, ou representação social, que faz ao relacionar o negro ao feio e ao esquisito. Embora atribua à adolescente negra esse sentimento, o que significaria a introjeção pela adolescente de sua própria negação étnica, entendo que esse discurso expressa o padrão branco de beleza, instituído culturalmente.

### 6.6.3 Pérola

Pérola é negra, orientadora educacional e professora de filosofia. É uma professora antiga na escola, e já foi vice-diretora do noturno. Embora não lecionasse diretamente aos alunos do supletivo, o registro de sua fala tem o conteúdo da longa prática de envolvimento com os alunos através da orientação educacional; fazendo, também, o diálogo com os setores além da sala de aula.

Fez seu curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Também fez especialização em psicopedagogia.

Na minha opinião, deve existir, e inclusive quero lembrar do texto “A Escola dos Bichos”. É um texto muito interessante, ele fala de que os bichos precisavam de uma escola só que um já sabia voar muito bem, o outro já sabia nadar muito bem, e não sabia voar (...).

Eles são diferentes. Os alunos são também muito diferentes entre si. Nós não podemos fazer um ensino por padronização, nós não podemos enquadrar, como o elefante. Não é por aí.

A escola deve oportunizar toda a atividade, tanto psicomotora como cognitiva e afetiva, para que o educando possa cantar, dançar enfim ter atividades diversificadas como: feira globalizada, semana de formação, semana cultural, esporte.

Que o educando possa crescer como pessoa, não com limitações, todo mundo tem que aprender a mesma coisa, raiz quadrada e todos tem que aprender.

Acho que escola que é padronizada, isto não funciona. (...)

O aluno tem muita dificuldade. Se tu avalia bem ele tem vergonha de dizer que é negro pois ele associa com marginalização.

Em primeiro lugar aonde é que foi para a nossa história, só negativismo, são muito poucos os negros que aparecem na mídia, em coisas pequenas ou só no carnaval.

Tu podes ver que o negro só aparece no carnaval.

É pejorativo, só vai maloqueiro. Eles têm vergonha de dizer que eles participam, pois é mal visto.

Eles não conseguem reconhecer como cultura. Eu não sei, eu sou meio utópica  
Escola ideal (...)

Eu tenho um espírito muito jovem, eu sou uma pessoa assim ó, eu espero no amanhã.

Se nos tivéssemos uma escola voltada para o ser e não para o ter (..) .

Não descartando, por exemplo eu sou sonhadora eu não preciso ter meu carro posso morar numa choupana.

Não é isso eu preciso ter uma vida saudável, qualidade de vida, mas para eu ter tudo isso, eu preciso ter uma escola que eu tenha satisfação de trabalhar, que eu tenha alunos que gostam do lugar onde estudam. E digo, eu amo a minha escola.

Se o aluno pichar as paredes desta escola eles não amam a escola, eles querem ver a escola no chão, então para mim, primeiro tem que trabalhar o ser, o homem, o cidadão, o respeito e a harmonia comigo mesmo. A escola deveria ter três coisas fundamentais: Amor! Amor! Amor! (...)

Eu não tenho muito contato com o supletivo. Eu trabalho no 2º e 3º ano do ensino médio, mas agora eu tenho recebido muitos alunos no 2º ano de ensino médio, que vêm do supletivo; eles apresentam dificuldade de leitura e muitos problemas de interpretação, eles têm dificuldade de concentração. Para refletir, por que eles têm dificuldade de concentração. Porque eu acho que o supletivo tem que ser repensado (..).

A afetividade é tudo. Ninguém ensina ninguém, a gente está aqui para fazer uma troca. Como diz Paulo Freire, a gente está aqui para se ajudar e realizar a troca. Mutuamente. Se nós, como educadores tivermos carinho, e compreensão e conseguirmos desenvolver o trabalho nós chegamos à escola ideal.

Destaco dois dados significativos da fala da professora Pérola. O primeiro, é a referência que faz ao termo cultura. Através de sua fala percebe-se que as manifestações culturais, pertencentes à cultura negra, como o carnaval, são vistas como “cultura marginal – de maloqueiro”, na sua percepção do modo como alunos negros percebem a sua própria cultura.

Evidentemente que ela não estava se referindo ao glamour do carnaval do Rio de Janeiro, mas às manifestações carnavalescas do bairro, onde os adolescentes participam. Mas, de certo modo, o carnaval, como expressão cultural negra, enfrenta muitas resistências, especialmente no Rio Grande do Sul, haja vista que, em Porto Alegre, a discussão sobre a Pista de Eventos, que abrigaria os desfiles das Escolas de Samba, não tem encontrado solução. Por outro lado, reage contra essa visão estigmatizada da cultura negra, que ganha visibilidade só no carnaval.

Em segundo, destaco sua posição crítico-dialética da escola; reconhece que uma análise crítica da história colabora para a construção de uma identidade negra, não determinada pelos estereótipos e representações sociais sobre o negro, que têm determinado seu lugar social de espoliação cultural e econômica.

A professora **Pérola**, reconhece que a escola padronizada, tradicional não funciona; não responde às demandas dos alunos. Porém, a escola é ainda um lugar possível de reconstrução desse ser humano, para convivências em harmonia, para aprendizagem e a prática cidadã, onde se valorize mais o ser do que o ter.

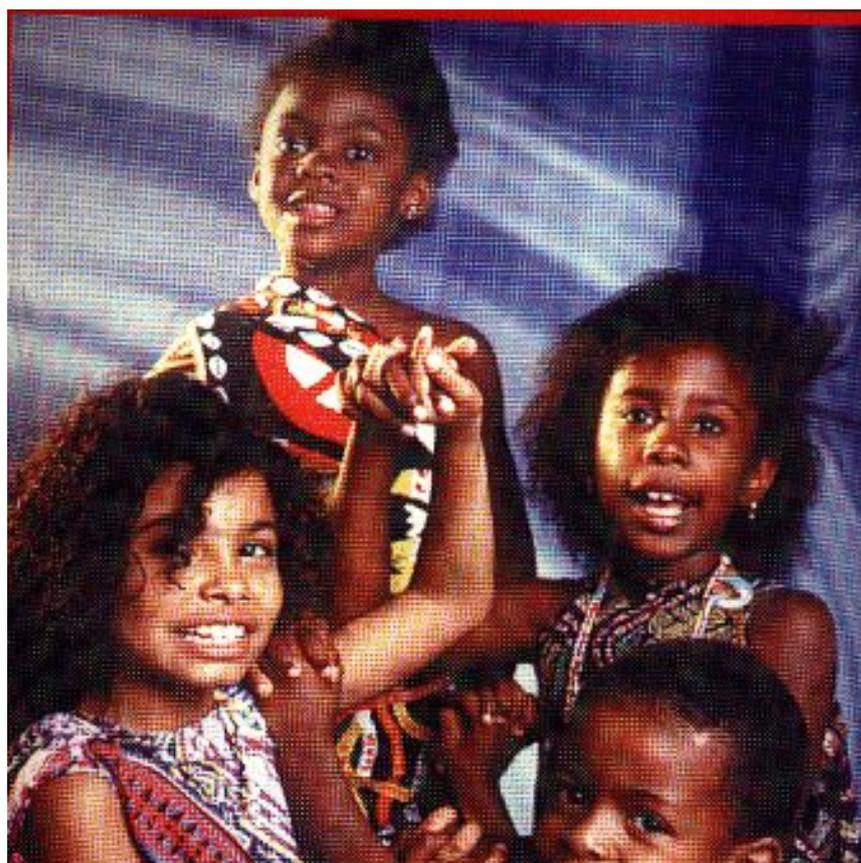


Figura 4: Crianças Negras – “negritude e identidade”

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

**“A expressão ‘a luta continua’ sublinha a continuidade histórica. Quando estamos em luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular... A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.”**

**Paulo Freire**

Uma pergunta tem me acompanhado desde o início dessa pesquisa e que, ao concluir essa etapa, continuará desafiando outros trabalhos e estimulando a busca de novos conhecimentos: Há possibilidades de uma escola inclusiva numa sociedade excludente?

Penso que cada passo desse trabalho renova a convicção de que há uma escola possível, sendo construída em cada prática educativa plena de esperança por uma sociedade socialmente justa, solidária nas relações de convivência, plural na manifestação e criação étnico-cultural e democrática nas relações de poder.

Essa dissertação tem como ponto de partida minha experiência como professor de escola pública, inconformado com a sistemática exclusão de

adolescentes, através da reprovação, repetência e evasão, tomadas como um processo natural ao ambiente escolar. O foco dessa preocupação, voltado aos adolescentes negros, teve duas razões principais: Eles representavam a imensa maioria dos excluídos pela escola, e intrigava-me a possibilidade de que essa exclusão estivesse vinculada à histórica exclusão étnica dos negros.

Uma outra razão fundamental, foi minha própria trajetória de vida, comprometida na luta contra a discriminação e pela democratização das relações em nossa sociedade.

Na busca de resolução dessas questões, empreendi um plano amplo de leituras e estudos que pudesse sustentar teoricamente os focos que foram se delineando para a pesquisa.; isto é; referenciais sobre a produção histórica do racismo antinegro, imbricado nas relações de discriminação e exclusão; referenciais que pudessem tratar da escola, como instituição responsável pelo fracasso escolar das classes empobrecidas da sociedade; referenciais que tratassem do racismo na realidade da vida escolar do adolescente negro.

Assim que, por um lado, busquei um referencial teórico dentro, de uma perspectiva de análise crítico-histórica, tratando da produção histórica da exclusão do negro brasileiro, suas raízes e formas de manifestação e representação social, o Estado e a perpetuação da discriminação dos negros.

Aproximei referencial teórico que ajudassem a olhar a Escola, em duas perspectivas. Primeiramente numa perspectiva de análise crítico-histórico-social da escola, enquanto instituição produtora da cultura do fracasso escolar.

A seguir utilizo os pressupostos para uma abordagem crítica às explicações mais freqüentes do fracasso escolar, relacionadas à condição social, a deficiência cultural, as causas genéticas, ao QI, etc., do aluno. E por conseguinte, proponho um olhar sobre a gênese da escola, enquanto instituição de um Estado historicamente permeado pelo racismo e a discriminação,

materializada pelas políticas públicas de conservação e perpetuação de uma estrutura social racista e discriminatória.

Por fim, a partir da observação e do uso de entrevistas semi-estruturadas, busquei estabelecer as correlações entre os pressupostos teóricos, isto é, os dados levantados na revisão bibliográfica, e as manifestações nas vivências do aluno em suas relações interpessoais estabelecidas, especialmente, na escola.

Assim, a partir da fala dos alunos e professores, busquei estabelecer um diálogo permanente com as categorias sociais e o foco da investigação.

Reconhece-se que o Estado brasileiro se estabeleceu com base no trinômio latifúndio, monocultura para exportação e mão-de-obra escrava, estabelecendo suas relações sociais com base na inferioridade étnico-cultural dos negros e índios, desde o período colonial, passando pelo Império e continuando na República: verifica-se que a escola pública tem sido, historicamente, uma instituição de exclusão do ensino formal, especialmente das camadas mais empobrecidas da população, entre os quais a população negra é maioria. Esta estrutura centralizadora, autoritária, escravocrata estabeleceu uma relação de distanciamento da sociedade civil.

Portanto, ao revisamos a história de nossa formação social, e ao percebemos a extensão dos ritos e das representações discriminadores dos pobres e dos negros, vemos que essas raízes históricas de discriminação continuam a se reproduzir na escola, através de rituais de exclusão identificados pelo chamado fracasso escolar. Como nos lembra MOLL (1997, p.34), que: “a distribuição do saber escrito no Brasil é marcada, historicamente, pela exclusão das camadas populares **do** processo escolar e **no** processo escolar.” [Grifo da autora]

Nota-se, também, que o Estado busca medidas de inclusão. O curso supletivo é representativo dessas medidas, que requer uma análise, tanto no sentido das motivações políticas quanto dos referenciais teóricos que o sustenta.

No entanto, há a necessidade de enfrentar essa contradição da exclusão escolar, não apenas no sentido de programas de integração, ou da dicotomia *inclusão X exclusão*, mas que estabeleça discussões estruturais<sup>75</sup>.

Enfrentar a discriminação exige conhecer as causas de sua produção e as formas de sua continuidade. Contribuir para com o processo ensino-aprendizagem do adolescente negro implica à escola e aos professores e professoras no reconhecimento de sua identidade étnico-cultural, cujo processo de socialização é em grande parte mediado pela escola, num contexto de negação e de inferiorização de sua etnia.

Nesse aspecto, a aproximação com os movimentos de consciência negra tornam-se fundamentais, à medida que a reconstrução de uma identidade negra torna-se instrumento de afirmação e valorização da pessoa negra. Nesse sentido, tanto as lutas por libertação nacional dos países africanos do colonialismo europeu, ao longo do Séc. XX, ou nas lutas de resistência negra ao longo da diáspora africana nas Américas, buscando a independência política e cultural, reconstruindo o seu *ethos* cultural em novos mundos, quanto nos movimentos mais contemporâneos por igualdade de direitos civis, democratização das relações inter-étnicas, do respeito às diferenças, tornam-se referenciais indispensáveis à composição de uma identidade negra, ao adolescente negro, ou, na re-construção de sua negritude. Como afirma FANON (1968, p.197):

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas póla potência do ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural.

---

<sup>75</sup> Sobre essa discussão, SKLIAR, no artigo *Inclusão ou exclusão*, Jornal NH na escola, Edição 6 – Ano XII, 29 de abril de 2000; e no artigo *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*, discute o conceito de integração.

Portanto, os educadores que trabalham em áreas empobrecidas, fatalmente terão grandes percentuais de adolescentes negros. Portanto, é necessário considerar que somos uma sociedade pluri-cultural, cuja identidade individual se constrói considerando esses valores latentes nos indivíduos, situando-os e relacionando-os às suas raízes. Como diz Howard RATNER (1995, p.15), “culturas diversas optam por práticas diversas e estas se tornam as necessidades socialmente constituídas do indivíduo”. Também, Há necessidade de ouvir às demandas que emergem do movimento negro organizado, como uma contribuição fundamental à produção democrática do conhecimento e de políticas públicas que, de alguma forma, beneficiem as vítimas históricas do racismo. Essa é uma discussão em curso, cuja ressonância ainda não se fez ouvir. Como nos lembra MUNANGA (1996, p.81) ao referir-se ao movimento negro:

Essa militância desenvolveu algumas estratégias anti-racistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pode convencer e induzir os governos para incrementarem políticas públicas em benefício das vítimas do racismo. Como podiam eles, os governos, incrementar políticas públicas contra uma realidade que não existia, pois, de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas, graças ao **natural** português, predisposto a freqüentar as mulheres negras, à doçura da escravidão praticada no Brasil e, sobretudo, à mestiçagem que desempenhou papel de tampão.

A Escola Pública, ao se constituir num espaço de socialização para o adolescente negro, está a construir sua identidade sócio-cultural negra, ou de destruí-la pelo mascaramento da realidade da discriminação, ou pelo discurso da democracia racial brasileira.

Embora a lei de nº 1.390, de julho de 1951, chamada Lei Afonso Arinos, considerasse as práticas de discriminação como contravenção penal, ela servia à dissimulação do racismo, pois a inexistência de racismo não exige lei para puni-lo. A presença da discriminação, então, está ligada às diferenças sócio-econômicas. Somente com as pressões do movimento negro e de setores

progressistas da sociedade é que, em 1988, vai ser promulgada a chamado Lei CAÓ, de Carlos Alberto de Oliveira, que considera qualquer prática discriminatória como crime inafiançável e sujeito à reclusão<sup>76</sup>. Isso coloca que, uma das demandas da comunidade negra se constitui na explicitação da discriminação e do racismo. Isso tem permitido que, em alguns governos, Secretarias Especiais, ou Conselhos de Participação, em relação ao negro, tem sido organizadas. Por ocasião do Centenário da Abolição, em 1998, e do tricentenário da morte de Zumbi, dos Palmares, cresce a discussão e sobre a necessidade de implementarem-se políticas públicas<sup>77</sup> de resgate das condições sócio-econômica precárias a que foram submetidos os negros, no longo período e escravidão e pouco alterado no pós-abolição.

Assim, quando um aluno se manifesta, no sentido de ter uma escola capaz de promover o convívio saudável das diferenças, está a exigir mudanças estruturais e conceituais que precisam ser enfrentadas por esta, e pela sociedade. Ao permitir suas falas quebra-se um ritual estabelecido pelo silêncio ou pela indiferença, atribuindo-se uma pseudo neutralidade ao ato pedagógico, que ainda subsiste, lamentavelmente, em nossas escolas.

A negação de seu corpo negro, com base em estereótipos preconceituosos e racistas não apenas interfere na sua auto-imagem e auto-estima como também prejudica o próprio prazer de aprender, pois, a aprendizagem passa pelo corpo. Como diz FERNÁNDEZ (1991) que o corpo também é imagem de gozo, o dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem.

O adolescente negro cuja interiorização do discurso racista o leva a negar seu próprio corpo, terá sempre dificuldades de estabelecer uma relação prazerosa entre a apropriação do saber e o seu desenvolvimento cognitivo, negando um dos elementos vitais à aprendizagem: seu próprio corpo.

---

<sup>76</sup> Art 5º, XLII da Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

Nesta perspectiva, o professor, no contexto da sala de aula, pode promover a percepção positiva das diferenças, desmistificando estigmas, proporcionando um convívio de mútuo respeito e apoio entre os alunos. O professor deve lembrar que a elaboração consciente de sua identidade cultural e social negra, por parte do adolescente, lhe permite enfrentar emocionalmente mais confiante, as representações sociais negativas sobre sua etnia e imagem.

Também, cabe aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, reconhecer a possibilidade do caráter instituidor de imagens e signos por parte de discursos que reproduzem os mitos da democracia racial da sociedade brasileira; que negam ou silenciam diante da discriminação étnico-social, tão bem percebidas nos indicadores educacionais e sociais.

Embora, reconhecendo o caráter excludente da escola e da sociedade em relação às classes populares, no contexto de uma análise dialética percebe-se que os espaços de inclusão são constituídos, quer pelo nível de conscientização, quer pela necessidade profissional. O aluno que passa a ter consciência da sua condição de discriminado, por ser pobre, percebe que esta sua condição sócio-econômica é superada pela sua condição de negro empobrecido, na medida em que busca inserir-se no mercado de trabalho, como diz o aluno<sup>78</sup> M.I., “Quanto ao preconceito e racismo comigo não aconteceu. Mas a gente sabe que acontece. Por exemplo quando se sai a procura de emprego, se é negro a vaga fica para outro, eu já senti isso...”.

Penso que é fundamental a professores, alunos e movimentos sociais reconhecerem que a escola é um espaço possível de desconstrução das representações étnicas estigmatizadas e das relações de poder. É um espaço de construção de um *saber emancipatório*, como diz Saramago, ou de *autonomia*, como diz Freire. Assim, é preciso alimentar-se o olhar educativo às lutas históricas dos negros, quer na África ou na Diáspora, por políticas públicas,

---

<sup>77</sup> Políticas Públicas no seu sentido anglo-saxônico, *polícies*, que significa um esforço deliberado, não apenas para interditar as manifestações do racismo, mas também para reduzir seu impacto, corrigindo seus efeitos de modo voluntário.(MUNANGA, 1996.p.90).

com ênfases e formas diferentes de acordo com as orientações ideológicas do poder instituído e da força de pressão dos movimentos reivindicatórios, exigindo medidas compensatórias que possibilitem uma dinâmica democrática e igualitária de mobilidade social, de direitos, de benefícios socio-educacionais e de participação na sociedade. Essas políticas, que podem sem ser chamadas de *ações afirmativas, ações positivas, discriminação positiva ou políticas compensatórias*, expressam a necessidade e a inconformidade de transformação da natureza da exclusão.

Nos Estados Unidos e no Reino Unido, de acordo com MUNANGA(1986) essas políticas foram implantadas há mais de vinte décadas. Elas visavam oferecer aos negros algo para compensar as desvantagens históricas provocadas pelo racismo. Na Europa, particularmente na França, segundo ele, as políticas públicas não consideram as dimensões raciais, ou étnicas e culturais, por entenderem que as manifestações de discriminação atingem o indivíduo, o cidadão, na sua integridade pessoal. Assim, a luta contra a discriminação e racismo volta-se contra as desigualdades, visando estabelecer condições de igualdade de direitos e deveres à pessoa.

Entendo que quer sejam políticas públicas tomadas no âmbito do coletivo de uma etnia, quer sejam práticas compensatórias tomadas na dimensão individual, o fato é que elas promovem a consciência do problema e da necessidade de mudanças estruturais. Em nosso país, especialmente, as críticas às práticas compensatórias surgem antes mesmo de qualquer experiência histórica efetiva. Desse modo, trabalhar com a hipótese de que a exclusão étnica dos negros é uma face da exclusão escolar, significou, e significa caminhar contra uma realidade que sequer tem sido assumida pela sociedade brasileira. Como nos lembra MUNANGA (1996.p.93):

Comparativamente aos outros países do mundo que convivem e conviveram com o racismo (África do Sul, Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, etc.) o Brasil é, sem dúvida, respeitando a proporcionalidade, o país racista que tem menos negros e mestiços nos

---

<sup>78</sup> Relato do Anexo III, p.207.

estabelecimentos de ensino superior, isto até nos Estados da Federação onde constituem a maioria, como no Estado da Bahia, por exemplo.

No curso supletivo noturno da escola de periferia, e em meio ao contingente de alunos pobres onde realizei a pesquisa, apropriando da narrativa de aspectos de suas vidas, presentes nos depoimentos dos próprios adolescentes e de suas professoras, fica-se com um sentimento e convicção de que a exclusão étnica consubstancia-se, nas suas história, como expressão de uma das faces dos seus *fracassos escolares*.

BARTHES (1992, p.57), referindo-se a análise da narrativa, afirma que a leitura de um discurso não *faz ver*, pois não se trata de uma *visão*. O cerne da narrativa, “a paixão da sua leitura está na sua significação, isto é, de uma ordem superior da relação, que possui, ela também, suas emoções, suas esperanças, suas ameaças, seus triunfos...”. Assim, quando os adolescentes idealizam uma escola<sup>79</sup> *que deve acolher a todos, ter informação, viver a democracia, mais segurança, computação, teatro, verba para arrumações, incentivos, promoções,, bons professores, etc.* revelam uma realidade concreta onde essas condições não tem sido minimamente atendidas, tanto às demandas relacionadas ao ambiente físico, quanto na construção de valores culturais.

Assim, como professor e integrante de organização do movimento negro, ofereço à escola e à comunidade negra um trabalho que, somando-se a outros, quebre o ritual pedagógico do silêncio no trato da discriminação e do fracasso escolar; que dê visibilidade às lutas e às demandas da comunidade negra; que veja a escola pública como espaço de construção de um conhecimento que promova a autonomia dos sujeitos, respeito à diversidade e à diferença.

Contudo, reafirmo que a inclusão dos excluídos, porém, não pode ser tomada de forma linear e ingênua: inclusão X exclusão. Em um mar de exclusões, um projeto de escola incluidora e integradora das diferenças e dos

---

<sup>79</sup> Depoimentos dos alunos sobre a escola ideal que gostariam de ter, p. 157,158.

“diferentes”, precisará ser constantemente confrontada com um projeto político-pedagógico que também propugne por mudanças estruturais na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus,1997. 228 p.

ADOLESCENCE, vol.34,Nº 135, Fall 1999. Is published quarterly. Libra Publishers,Inc., 3089 C Clairemont Dr., Suite 383, San Diego, CA 92117.

AGUERROND, Inês, Escuela, Fracaso y pobreza: como salir do círculo vicioso. **COLLECCION INTERAMER, Aporte de los pobres al círculo vicioso**. nº 27, OEA/OAS. 1993. Washington,DC.USA.

ANDREOLA, Balduino. Cultura e educação nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade** , Porto Alegre, 13(2) 39-48,jul/dez,1988.

ALVAREZ-URIA, Fernando. **Microfísica da escola**, Educação e Realidade, Porto Alegre, vol.21, n.º 2, p.31-42, Jul/dez de 1996.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de SOUSA, Eudoro. Porto Alegre, Editora Globo,1966. 270p.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas em sala de aula**, tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese - Porto Alegre: RTMED Editora, 2001.192p.

ASÚA ALTUNA, P. Raul Ruiz de. **Cultura tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Diocesano de Pastoral-Luanda, 1985. 621 p.

AUGRAS, Monique.**O Brasil do samba- enredo**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. 295 páginas.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino. **Trás do muro da Noite**: dinâmica das culturas Afro-brasileiras. Brasília. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares,1994.169 p.

BECKER, Fernando; FRANCO, Sergio K. (Org.). **Revisando Piaget**. Porto Alegre, Mediação, 1998. 117 p.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996. 204 p.

\_\_\_\_\_. Vygotski: um paradigma em educação especial **Educação em foco: revista de educação**. Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Editora da UFJF. 1999. V.4, n.2, Set/Fev 99/00 Semestral.

\_\_\_\_\_. **A educação especial**: paradigmas, textos e contexto. Porto Alegre, 1998, Obra não publicada. 112 p.

BISSOTTO, Maria Luísa, Fracasso ou latrogênese. **Impulso. Indicadores de Exclusão**. Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Editora UNIMEP. V.11, 1999 nº 25. quadrimestral. Piracicaba. São Paulo

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 157

CAPRILES, René. **Makarenko** o nascimento da pedagogia socialista. Editora Scipione. 1989. 180 p.

CARVALHAL, Tania Franco (Org.). **Saramago na Universidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999. 57 p.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero, Raça e Classe Social no Currículo**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CHIAVENATO, Julio J. **O negro no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 255 p.

COLE, Michael (Org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores L.S. Vigotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

COLETÂNES. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Vol.8 nº 3, junho/2000.

CORTELLA, Mario Sergio. RECONSTRUÇÃO DA Escola. (a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991) **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 53 jan/mar.1992.p.53-63

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o Racismo** –segundo a pedagogia Interétnica. Salvador, Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989. 134 p.

DAHL, Roberto A. **Um prefácio à Democracia Econômica** / Roberto A.

Dahl; tradução Ruy Jungmann. Jorge Zahar Editor Ltda. 1990.153 p.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995. 165 p.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **Currículo e política de identidade**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, v.21/1 jan/jun 1996

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **Discursos e Educação**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, v. 21/2 jul/dez 1996.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **A educação e o problema do conhecimento**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, v. 22/1 jan/jun 1997.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **Cultura mídia e Educação**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, v. 22/2 jul/dez 1997.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **Os nomes da infância**. Porto Alegre. UFRGS/FACED, v. 25/1 jan/jun 2000.

ENCARTA ENCYCLOPEDIA (MSN – 2000). [http:// www. encarta.msn.com](http://www.encarta.msn.com) em 13/12/2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A, 1968.

FÁVERO, Osmar, (org.) **Cultura Popular / Educação popular** memória dos anos 60-Rio de Janeiro: Editora Graal,1983.203p.

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261 p.

FRANKLIN, John Hope; MOSS, Alfred JR. **Da Escravidão á Liberdade** Editora Nórdica. Rio de Janeiro 1989. 507 p.

FIORI, Ernani Maria, textos escolhidos; organização de MASCARELLO, Maria Siedeczwska e PAPALÉO, Maria Tereza. **Metafísica e História**. Porto Alegre: L&PM. 1987. 320 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1999. 158 p.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez,1999. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 3<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.174 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 245 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo. Editora UNESP, 2000. 128 p.

FREITAS, Décio. **Insurreições Escravas.** Editora Movimento. Porto Alegre. 1976.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: USF-IFAN; Cortez, 1997. 312 p.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes,** vol2, 3, ed., São Paulo, Ed. Ática, 1978.

FINKIELKRAUT, Alain. **A derrota do pensamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 156 p.

FISCHER, Nilton Bueno et alli. **Educação e classes populares.** Porto Alegre: Mediação, 1996. 250 p.

FONSECA. Claudia. **Caminhos da adoção.** São Paulo: São Paulo, 1995. 113p

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira.** In: OLIVEIRA, Dalila de. **Gestão Democrática da Educação.** Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1997

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às idéias de Feuerstein.** 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995. 245 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda, 1979.

GARDNER, Howard . **Inteligências Múltiplas A teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. 257 p.

GRANATO, Fernando. **O Negro da Chibata.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda 2000.]

GEERTZ, CLIFORD. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro. LTC. 1987.

GONZALEZ ARROYO, Miguel (Org). **Da escola carente à escola possível.**

São Paulo: Loyola, 1991. 183 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: ritual pedagógico a favor da Discriminação racial. Belo Horizonte: UFMG, 1985. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação 1985. 333 p.

GROMIKO, A.A. (Ed.). **As religiões de África**: tradicionais e sincréticas. Moscovo. Progresso, 1987. 327 p.

HOLLAENDER, Arnon, SANDERS Sidney. The Landmark Dictionary. São Paulo. Editora Moderna. 1997. 685 p.

IBASE. **Dados da realidade: projeto negro**. Rio de Janeiro: IBASE; Petrópolis: Vozes, 1989.

IBGE. **Cor da População**: Síntese de 1982-1990. Departamento de emprego e Rendimento. Rio de Janeiro. IBGE.

INHELDER, Bärbel. **El diagnostico del razonamento en los debiles mentales**. Barcelona: Nova Terra, 1981. 345 p.

IMPULSO. **Indicadores de Exclusão**. Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba. Editora UNIMEP. V.11, 1999 nº 25. quadrimestral. Piracicaba. São Paulo.

JOSÉ, Oíliam. **O negro na economia mineira**. Belo Horizonte, MG.1993. 334p.

LA TAILE, Yes de et al. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 115 p.

LIMA VAZ, Henrique C. **Escritos de Filosofia III – Filosofia e Cultura**. Belo Horizonte, Ed Loyola, 1988. 293 p.

LUC ALBARELLO, Franciose. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**, 11ª edição.1979. Companhia Editora Nacional. 292 p.

LOPES, Alice R. Cassimiro. **Conhecimento escolar**: processos de seleção cultural e mediação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, nº1, p.95-113, jan/jun 1997.

MAESTRI FILHO, Mário José. **O Escravo no Rio Grande do Sul – a charqueada e a gênese do escravismo gaúcho**. Caxias do Sul, EDUCS, 1984. 203 p.

MARTINI, Jussara Gue . **Representações sociais sobre o fracasso escolar**

**de alunos e professores chilenos e brasileiros.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

MARTINEZ BELTRÁN, José Maria; BRUNET GUTIÉRREZ, Juan José; FARRÉS VILARÓ, Ramón. **Metodología de la Mediación en el PEI** (orientações e recursos para el mediador). Madrid: Editorial Bruño, 19xx.

MARX, Karl., ENGELS, T. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Ed. Moraes, 1984.

MILLER, David B. Racial Socialization and Racial Identity: can they promote resiliency for african american adolescents? **Adolescence.** San Diego, V.34, n.135, inverno, 1999.

MCLAREN, Peter. **A vida das escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996. 195 p.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. 432 p.

MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. **Vida Adulta:** Personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre, Ed. Sulina, 1983.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988. 250 p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo; EDUSP, 1996. 296 P.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da Senzala.** Porto Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1988. 304 p.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Dois Negros Libertários:** Luiz Gama e Abdias do Nascimento. RJ. Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, 1985.

RUIZ OLABUENAGA, José; ISPIUZA, Maria Antonia. **La decodificación de la vida cotidiana.** Bilbao: Universidade de Deusto, 1989. 241 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz. 1991. 385 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro Editora Paz e Terra. 1979 537p.

RATNER, Carl. **A psicologia psíco-histórica de Vygotsky:** aplicações

contemporâneas. Porto alegre, Ed. Artes Médicas, 1995. 314 p

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 138 páginas.

SABATOVSKI, Emilio; FONTOURA, Iara. **Constituição Federal 1988** Curitiba: Juruá. 2000. 167p

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais.** Educação e Realidade, Porto alegre, v. 21, n. 1, p. 23- 45, jan./jun. 1996

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi** . São Paulo, editora moderna. 1985 60 p.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi. Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SARDAR, Zia, NANDY, Ashis e DAVIES, Win . **Bárbaros são os outros.** Tradução de Ana Barradas. Lisboa, Edições Dinossauro. 1996

SAVIANI, Demerval . **Escola e Democracia** . São Paulo. Editora Cortez. 1987.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda.** São Paulo: HUCITEC: EDUSP, 1993. 398 p.

SCHIFF, Michael. **A Inteligência desperdiçada: desigualdade social e injustiça escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 160 p.

SCHULZ, John. **A crise Financeira da abolição.** Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. 168 p.

SILVA, J Martiniano. **Racismo à brasileira: raízes históricas.** Goiânia: O Popular, 1985. 301 p.

SILVA, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo Atlas, 1987. 175 p.

SILVA, Marcos Rodrigues. **O Negro no Brasil História e Desafios.** Editora FTD, São Paulo. 1987. 96 p.

SILVA, Jacira Reis da, **Mulheres Caladas: Trajetórias escolares de professoras negras.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 210 p.

SILVA, Gilberto Ferreira. **Arakinjô: corpo que está dançando: repercussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira.** Porto Alegre: UFRGS / FAGED.1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,1997.185p.

SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. 359 p.

SILVA, PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e . **Histórias de Operários Negros.** Nova Dimensão. Porto Alegre. RS 1987.100 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro.** Porto Alegre. UFRGS/FAGED. 1987. 293 p. Tese (doutorado) Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987

SILVA, Rinalva Cassiano (org) **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. 255 p.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Cultura: a comunicação e seus produtos.** Petrópolis, RJ. Vozes. 1996. 179 p.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre. UFRGS/FAGED, jul/dez 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 451 p.

SOUZA, Olga Solange Herval. **A Integração como Desafio – a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula.** Porto Alegre. UFRGS/FAGED. 1997. 158 p. dissertação(mestrado) Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna,** Tradução do Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós graduação do Instituto de Psicologia da PUCCS. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995. 215 p.

TRIUMPHO, Vera (org). **Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude.**Martins Livreiro Editor. Porto alegre. 1991. 190 p.

VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas do Brasil.** Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1949. v. 2, p.205.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1997. v. 5 –

Fundamentos de Defectologia. 391 p.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins e Fontes, 1996. 135 p.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992. 207 p.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. 168p.

ZILLES, Urbano. **O racional e o místico em Wittgenstein**. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1994. 94 p.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Roteiro para entrevista semi-estruturada com os(as) adolescentes do supletivo**

1. Nome do aluno (a)
2. Nome dos pais ou responsáveis
3. Data e Local de nascimento
4. Com quem e com quantos familiares reside
5. Com que idade começou a estudar
6. Em que escola começou a estudar
7. Quanto tempo estudou no ensino regular e até que série
8. Em quais disciplinas encontrou mais dificuldades, e quais seriam as razões
9. Em quais disciplinas encontrou mais facilidades e quais seriam os motivos
10. Quantas vezes repetiu o ano escolar e em que séries
11. Fale sobre o relacionamento com os professores, tanto nas disciplinas consideradas mais difíceis, quanto nas consideradas mais fáceis.
12. Quando e por que começou a fazer o supletivo.
13. Na sua opinião, existe racismo e discriminação em nosso país. Razões
14. Existe/observaste alguma forma de discriminação na escola, por parte de algum aluno/professor
15. Já foste discriminado na escola, e como aconteceu
16. Achas que pode haver alguma relação entre as dificuldades de aprender e as situações de discriminação vivenciadas
17. Em que sentido o supletivo pode facilitar a tua vida escolar
18. Que diferença percebes entre as aulas do curso regular e as aulas do supletivo

19. Pensas que os professores têm consciência das dificuldades de seus alunos.  
Eles estimulam o seu aprendizado, Como é a relação aluno-professor-aluno
20. O que é bom no supletivo e o que tu achas que poderia ser melhor. Razões
21. Que tipo de aula poderia resolver os problemas de dificuldades no aprender,  
por parte dos alunos
22. Que outras atividades são importantes a escola desenvolver, além das aulas  
normais
23. Como seria a escola ideal

## **ANEXO II**

### **Roteiro para a entrevista semi-estruturada com os professores(as)**

1. Nome do professor(a)
2. Tempo de trabalho na escola
3. Disciplina(s) que lecionas e séries
4. Instituição e curso de sua formação acadêmica
5. Como caracterizas o aluno(a) da escola, em geral
6. Como caracterizas o aluno(a) do supletivo
7. Quais são as suas maiores dificuldades no ensino dos conteúdos, aos seus alunos
8. Acreditas que os alunos negros têm consciência de sua etnia negra Vês como alguma coisa importante no ato educativo
9. Na sua opinião, os alunos(a) negros(as) apresentam maior dificuldade na aprendizagem
10. As dificuldades na aprendizagem na aprendizagem fazem com que os alunos manifestem maior indisciplina, em relação aos alunos que conseguem aprender satisfatoriamente os conteúdos desenvolvidos
11. Achas que existe alguma forma de discriminação na escola
12. Já enfrentaste alguma situação de discriminação, ou conflito motivado pela cor, em sala de aula? Qual foi a solução encontrada

13. Como caracterizarias as dificuldades de aprendizagem dos alunos: falta de motivação, situação sócio-econômica, defasagem de conteúdos anteriores, baixo QI, alguma dificuldade cognitiva ligada a alguma defasagem nos estágios de desenvolvimento, outra qualquer a ser mencionada. Por que?
14. Na sua opinião, a escola deveria proporcionar, além das aulas regulares, outras atividades culturais necessárias ao desenvolvimento cultural dos alunos. Quais?
15. O aluno(a) negro que tem dificuldade de elaborar sua referência étnica, também tem dificuldades no seu aprendizado e integração, no convívio com os demais colegas.
16. A escola ideal para os alunos; E para os professores;
17. Qual é a sua opinião sobre o supletivo, em termos da relação ensino-aprendizagem
18. Consideras a afetividade, em relação aos alunos, como elemento que poderia colaborar no desenvolvimento da aprendizagem

### **Anexo III - Fala dos alunos entrevistados do Curso Supletivo**

#### **1 Nome : L. S.**

Matéria com mais dificuldade é matemática, gosto mais de geografia. Parou de estudar com 16 anos para trabalhar e agora a psicóloga do lugar onde eu trabalho disse que eu preciso voltar a estudar. É bem por ai. Mas eu sempre gostei de estudar. Agora já não estou com muita dificuldade nas matérias. Eu estou mais maduro. Agora com 19 anos o cara vê que precisa mesmo e fica mais maduro.

Preconceito racial não sente nas escolas publicas as duas que estudou na escola municipal na escola estadual não senti mas na escola privada, deu pra sentir, lá os alunos demonstravam as diferenças, são filhos de donos de madeireira e eles se sentem mais que a gente.

A escola ideal deveria acolher a todos. Não deveria diferenciar as pessoas, o tratamento tinha que ser igual para todos. Aqui na escola a gente vê tratamentos diferentes.

E fora da escola no lugar onde vive e no serviço. Tem bastante discriminação na escola e no serviço se sente isso. No bairro onde eu moro não existe, eu conheço a todos e todos me tratam bem.

Relacionamento entre professores. Eu quero citar o professor Valdir, é um cara muito legal, trata bem a todos e tem o respeito de todos os alunos, todos gostam dele. Os alunos negros não falam de sua negritude. Tem muitos colegas que não se sentem bem com sua cor.

**2 Nome: D.N.O.**

Na vida escolar o que mais eu gostava era de Educação Física e de português. É, eu gostava das professoras. A matéria que eu tinha mais dificuldade era matemática.

Resolvi passar para o supletivo porque estava atrasado. Fiquei dois anos na 5ª série e 2 anos na 7ª série. Para adiantar mudei para o supletivo. Eu não prestava muita atenção em aula.

Racismo existe bastante. Já vi casos na escola entre alunos, não muito com os professores.

O supletivo é bom para mim, pois eu não podia mais estudar durante o dia, pois comecei a trabalhar. Sinto a diferença do supletivo, o estudo é mais resumido do que no regular.

É bom que vou concluir mais rápido o 1º grau, mas rápido do que se eu fosse concluir o 1º grau. Se não eu não ia terminar. Eu já estou com 18 anos.

A escola é aberta, é uma maravilha é só querer estudar.

Penso que as dificuldades não são por causa da discriminação.

Para mim não é que eu não presto atenção, os professores quando eu peço explicação são ótimos.

**3 Nome: C.T.N.**

Entrou este ano no supletivo. Gosta de matemática e português sempre teve dificuldade . Reprovei por 2 anos, na 5ª série e na 6ª série. Estou com 14 anos. Não vejo nenhuma dificuldade dos alunos por serem negros. Existe racismo, mas a gente não dá importância pra isso não. Importa é o que a gente é. Tem cara que se abate, não da minha parte, mas já senti com os outros. Acho que o professor tem consciência das dificuldades dos alunos. Eles ajudam, quando podem.

O que poderia melhorar na escola. Tá bom assim. O relacionamento sempre bom..

Supletivo é bom por que é diferente do curso regular e é de noite.

#### **4 Nome: J. O.S.**

A primeira escola que estudei foi lá embaixo. Nunca rodei. Só que parei de estudar e quando resolvi vim aqui no supletivo do V. J. por que já estava com idade. Estou com 18 anos.

Não acho que os professores têm consciência das dificuldades dos alunos. Os professores não ensinavam, este foi um dos motivos por que parei de estudar.

Acho que os professores tinham que ser diferentes, explicar a matéria.

Na 5ª série o professor mandava copiar do livro a gente não sabia e o prof não explicava, mas ela passava todos, e a gente não sabia.

No que o supletivo é bom. É rápido e curto. Eu parei na sexta série.

Agora eu faço e termino o 1º grau. No supletivo é melhor os professores explicam melhor.

Existe discriminação no nosso país e bastante.

Eu já tive uma professora que tratava muito mal uma colega que era mais moreninha ela colocava para fora da sala. Eu sou mais clarinha.

A escola podia ter aulas de inglês para o supletivo e educação sexual para prevenir.

Nesta escola tem muitos alunos negros.

Não acho que a discriminação pode atrapalhar, acho que não.

**5 Nome: E.L.A.**

Entrei na escola MM com 8 anos. Estudei até a 5ª série. Sempre tive dificuldade em matemática. As disciplinas fáceis eram ciências, história . Repeti a 1ª série, a 4ª série e a 5ª série.

O que eu lembro do relacionamento com os professores das matérias que tinha dificuldade, era normal.

Resolvi, fazer o supletivo porque era à noite. Facilita para quem trabalha e está atrasado.

Para mim existe racismo em toda parte. Entre alunos tem bastante. Entre professores não.

Acho que se sentir discriminado prejudica a gente, acho que os alunos negros ficam desmotivados. Já é tanta barra a enfrentar.

Para mim o supletivo é bom, mais rápido. Faz dois anos em um.

A dificuldade em matemática agora está melhor. No supletivo é mais corrida a matéria. Os professores ajudam bastante.É bom porque o supletivo é mais rápido.

Acho que para melhorar, o aluno deveria poder fazer dependência na matéria que rodou. Para poder ir prosseguindo o estudo e não ter que repetir tudo de novo.

A escola poderia melhorar a disciplina. Dar castigo. Já senti racismo nos momentos de briga entre alunos, branco e negro com ofensas.

O que deveria mudar no colégio é a questão do vandalismo a noite é perigoso.

## 6 Nome: A.D.A.

Entrei com 6 anos na escola. Rodei na 1ª série, fiz de novo e estudei até a 7ª série. Maior dificuldade em matemática. Na época era a média 7 era difícil alcançar. Tinha facilidade com Ciências, História e Geografia. Estou com 19 anos.

Repetiu a 5ª série. Tinha professor que não explicava muito bem.

Eu comecei a faltar e não tinha a matéria e tive que repetir.

O relacionamento entre alunos e professores, naquela época era mais rigoroso e mais ou menos bom. Os professores eram fracos, eu acho que existe maneira melhor de ensinar.

Eu vim para no supletivo porque eu estava trabalhando e aí recebi uma promoção para recepcionista e para isso precisava o 1º grau completo, então eu voltei a estudar.

Existe muito racismo. Tem colegas que olham para a gente por cima. Olham feio porque eu sou morena e sou casada e no lado tenho uma colega morena e vejo como olham para ela.

Agora tem professores melhores, que puxam pela gente. Tem muito aluno que não valoriza.

Os professores tentam dar atenção tem alunos que não se interessam.

Sobre o supletivo, como eu já tive a 7ª série, então este curso supletivo me atrasa porque eu podia fazer só uma prova. Mas é muito bom.

No supletivo os professores são mais atenciosos e tentam ensinar.

O supletivo é diferente do ensino regular, é melhor eles dão chance, eles entendem que a gente trabalha. Vai muito do professor, tem uns que chegam e descarregam no aluno os seus problemas.

Acho que poderia melhorar se tivesse inglês e biologia, por que no 2º grau tem e daí a gente chegava melhor.

A escola ideal devia dar mais segurança ao aluno, podia ficar estudando e sabendo que nada ai acontecer, nada. Que tudo vai dar certo e vai volta com vida.

Já vi assalto aqui dentro da escola. Ali na cancha acontecem coisas horríveis. A escola devia ter um grêmio de alunos atuante, cursos de inglês e computação. Nós não podemos fazer em outro lugar, é caro. O aluno poderia participar mais da escola.

**7 Nome: M.I. R.**

Comecei a estudar com 11 anos na Escola Almir Antunes. Fiquei meio ano e parei porque era maior da turma. Ai comecei tudo de novo na Escola Estadual MM no projeto "LER". Estou com 19 anos.

Tive dificuldade em Matemática.

Facilidade as outras matérias. Estudo por obrigação.

Comecei o supletivo esse ano. Gosto dos professores, e não tem queixa nenhuma.

Penso que existe racismo em nosso país. Há muito, na escola pouco.

Por alunos, colegas- não é direto - é uma briga e logo ressaltam a cor da pessoa.

Dizem, isso é coisa de preto, é por aí.

O professor geralmente não se mete, apenas pede silêncio. Quando é fora, bom, aí pode dar briga feia.

Acho que a discriminação pode prejudicar o aluno. Na nota, por exemplo. Não sei bem, mas pode prejudicar.

No supletivo, fiquei um ano na 1ª série e depois passei as 4 séries. Não pude fazer o estudo regular por causa da idade. Eu teria que fazer as 4 séries. Aqui eu fiz a 1ª e logo terminei a 4ª série.

No supletivo rodei em matemática. Tem alunos com muitas dificuldades e alguns professores que ajudam muito. Dá até para marcar e vir a tarde que a profª fica com a gente explicando, dando aula.

Tem alunos que só incomodam ficam lá fora e no fundo da aula só atrapalham, devia ter uma idade maior, alguns são muito crianças.

Penso que a escola ideal deveria ter cursos de computação e mais segurança.

**8 Nome: V. N. E.**

Estou aqui desde a 1ª série. Entrei com 6 anos e 8 meses. Nunca parei. Só rodei porque faltava, ficava doente e não tinha condições de vir ao colégio. Repetiu a 5ª série e a 6ª série. Agora comecei a trabalhar então vim para o supletivo. Tenho 15 anos.

Dificuldade em matemática. A professora faltava muito e só queria dar nota baixa a minha mãe teve que vir aqui para falar com ela.

Gosto de Português, História e Geografia.

Comecei a fazer o supletivo este ano, a 7ª série por que é de noite.

Racismo, já ouvi falar. Eu sei que existe, e já vi acontecer não no supletivo, mas no curso regular.

O aluno discriminado fica com vergonha e se prejudica. Especialmente no primário. No noturno, tem os grupos, ninguém fica sozinho.

O supletivo não ajuda nada se o aluno não se ajuda. Se não sabe fica em dúvida. Aquele que não sabe já era.

Os professores nem sempre dão atenção às dificuldades dos alunos?

Tem alguns professores que sim, ajudam e explicam mas muitos não ajudam e ficam dizendo se a gente não aprendeu na 5ª série ou na 6ª, eles não vão explicar de novo. Querem que a gente lembre e não explicam de novo. Não sei não se isso não é preconceito também.

A escola ideal deveria ter inglês desde a 5ª série- inglês e espanhol. Uniforme para ficar todos iguais.

Eu estudei aqui desde a 1ª todos me conhecem, mas a noite, ninguém sabe que é aluno e quem não é. Aí, rola muita coisa no pátio da escola.

**9 Nome: I. M. L.**

Iniciei com 8 anos na Escola E. M.. No ensino regular foi até a 7ª série. Reprovei na 7ª série tinha dificuldades com a matemática. Estou com 14 anos.

Matérias com interesse são as Ciências e Português.

Meu relacionamento com os professores era bom.

Comecei a fazer o supletivo, quando comecei a trabalhar.

Existe racismo, sim. Existe, na escola sempre tem, já presenciei. Entre os alunos, não com professor. E o lance do xingamento, falando coisas contra os negros. Ou então evitando. Parece que alguns têm medo da gente.

Se a dificuldade em aprender pode ter relação com a discriminação? No meu caso não. Não vejo assim.

E quem sentido o supletivo pode te ajudar? É que posso terminar mais rápido. A diferença com o ensino regular é que as matérias são mais fáceis, mais explicadas.

Acho que alguns professores têm consciência das dificuldades do aluno, alguns professores têm paciência e ajudam bastante o aluno.

Acho que para melhorar o supletivo deveria ter inglês e outras atividades com computação e espanhol e outros..

**10 Nome: D. A.**

Inicie a estudar com 7 anos na Escola C.C. Fiz até a 5ª série. Reprovei na 1ª série.

Meus pais se divorciaram e eu pequei uma turma de repetente e a professora não deu muita atenção no meu caso, eu não sabia ler e ela não me ajudava.

Tive sempre dificuldades em matemática, eu sou muito tímida e tinha vergonha de perguntar.

Gosto de Ciências, Geografia e principalmente História.

O meu relacionamento com os professores sempre foi bom. Eu nunca tive problemas com eles. Acho que nunca dei problemas também.

Eu vim para o supletivo porque eu precisava trabalhar. Ajudar em casa. Trabalho numa creche de auxiliar.

Eu acho que existe muito preconceito contra os negros. Muito, já percebi na escola varias vezes. Tanto em relação aluno com aluno e até de professores com alunos. A maior parte os próprios alunos.

Quando tem que fazer trabalho de grupo, muitos não se encaixam, dá pra se notar isso muito bem. O professor não interfere na organização dos grupos.

Eu já me senti discriminada em várias situações. Não sei dizer bem como, mas a agente sente.

Alguns professores são conscientes dos problemas dos alunos, mas é metade por metade. Não são todos os professores que consideram a realidade difícil do aluno.

Acho que a escola ideal, no caso do supletivo, seria tendo os professores prestando atenção as dificuldades dos alunos e explicando bem.

Ter aula de educação física, e outras coisas atrativas para os alunos não ficarem no pátio fazendo outras coisas.

**11 Nome: E. P. M.**

Entrei para o Colégio com 6 anos e meio na Escola A. particular, Ensino Regular até a 7ª série.

Sempre tive dificuldade com a matemática. Tive professoras muito legais mas mesmo assim não adiantava. Estou com 15 anos.

Gostava muito de ciências, geografia, história e português. Gostava destas por que falava do mundo e sobre tudo, ciências e política. Repeti a 5ª série e a 6ª série . Me mudei muito. Num ano me mudei 3 vezes.

Ai eu perdia muita aula, não dava pra acompanhar os outros.

Sempre tive um bom relacionamento com professores. Muito bom eu gostava.

Entrei no supletivo na 7ª série e rodei só em matemática. Comecei a trabalhar e queria estudar a noite.

O racismo, existe com certeza. Já observei muitas vezes.

Aqui não, entre os alunos e prof. Há atritos, que sempre acontece. O aluno discriminado, tratado mal sempre fica constrangido e vai interferir. Não sei dizer se isso foi por discriminação, talvez, quem sabe. Pelo menos eu nunca senti. Acho que não.

O supletivo ajuda muito porque é mais rápido, eu to atrasada, fiquei 3 anos parada e to recém na 8ª.

Penso que em nossa escola podia ter mais horário para estudar. Os professores procuram dar tarefas em aula para não precisar fazer em casa que a gente não tem tempo.

Poderia ter cursos complementares, contabilidade, computação.

**12 Nome: A.M.B.**

Eu Iniciei meus estudos na escola C.C.. Comecei a estudar com sete anos de idade. Meus pais se divorciaram, eu sofri muito, bastante mesmo e as professoras não sabiam dos meus problemas e eu não conseguia acompanhar. Sempre tive dificuldade com matemática. Gosto de Ciências e História. Hoje estou com 16 anos, e espero concluir o primeiro grau.

Eu comecei a estudar no supletivo porque tive que ajudar a minha família, sou babá . Então vim para o supletivo, como eu já tinha sido reprovada na 5ª série.

Eu vejo que o relacionamento entre os alunos brancos e negros, mais ou menos normal. O racismo existe em todo o lugar.

Eu acho que os alunos, aqueles que são negros é como se colocassem na frente: Eu sou negro, tu não anda comigo. Isto é muito ruim porque quando se trabalha em grupo sempre cria uma certa dificuldade porque tem uns que não aceitam, daí fica difícil trabalhar na sala de aula.

No meu caso eu estou no supletivo porque estou recuperando o tempo. No supletivo é muito corrido, mas é difícil por que a matéria vai indo e a gente tem que acompanhar.

Acho que melhorar no supletivo, é que o professor tinha que entender mais o aluno. Explicar com mais calma. Explicar melhor.

Acho que o professor devia considerar o aluno que trabalha.

Olha, tem um caso de uma professora que parou com sua matéria para uma aluna poder acompanhar. Mas este é um caso. Os outros vão indo e muitos alunos vão ficando sem condições de acompanhar. Eles na estão nem aí. Claro tem exceções da E. e da B.

Eu já, já me senti discriminada. É aquele lance do ignorar, do fingir. Penso que a escola devia fazer outras atividades. Atividades mais interessantes par a atrair aqueles alunos que ficam no pátio, e não entram na sala.

**13 Nome: D. E. L.**

Iniciei a estudar com 7 anos no Colégio Y, e fui até a 6ª série. Tenho dificuldades com a matemática. Não estudava porque não consegui fazer as atividades, era eu que era desinteressada, relaxada e não estudava. Parei de estudar por 3 anos e voltei para repetir a 6ª série. Eu estou com 17 anos. O relacionamento com professores era bom não tenho queixas. Quem tem que se interessar é o aluno. O professor sabe.

Eu vim para o supletivo porque eu precisei trabalhar e então o supletivo é melhor mais rápido.

O racismo e preconceito há, existe e muito. Acontece na escola. Existe das duas partes, mas é mais entre os alunos. É do professor também, é mais raro mais acontece. Eles dão atenção de modo diferente quando é uma menina branca e a gente.

—Acho que as dificuldades de aprender pode ter relação com as situações de discriminação. Eu acho que tem a haver. Tem aluno que até deixa de vir a escola, fica constrangido e nem vem mais, desiste.

Eu acho que a pobreza é motivo de discriminação. A gente vê aqui na escola uns que se arreiam, vem com tudo rasgado e os outros mexem com eles e por fim eles não vem, não tem condições. Fazem de tudo para vir e são discriminados por não ter roupa, agasalho e o material escolar mínimo. Geralmente são negros. É como eu.

Tem diferença entre as aulas do curso supletivo. No supletivo tu tem que aprender rápido tu tem que raciocinar e já vai adiante, não tem tempo de perguntar e fixar, tudo vai rápido. Se tu não sabe tu fica em duvida e tem prova e logo vem a outra matéria e as vezes a gente precisava voltar e ver de novo o conteúdo .

**14 Nome: M.A.F.**

Eu moro aqui perto na Av. JW com meus pais. Eu nasci em Porto Alegre. Fiz o ensino regular até a 5ª série. Parei de estudar porque comecei a trabalhar e por outras questões e depois tive que fazer o alistamento ao exército. Hoje estou com 19 anos. A disciplina que eu tenho mais dificuldade é a Matemática. A disciplina que eu tenho mais facilidade é com Língua Portuguesa. As coisas que se aprendem fazer sentido, por exemplo os verbos depois eu tenho que usar, falar assim, enfim se comunicar melhor.

Eu comecei no supletivo do SES, aliás, eu fiz a 4ª e a 5ª série aqui no primário do MM. Depois eu sofri o acidente e fiquei muito tempo sem atividade e sem estudar, eu fiquei assim(paraplégico) dai fiquei sabendo que tinha o supletivo aqui e eu moro a duas quadras daqui. Eu estou aqui desde o início do ano e não vi discriminação nem da direção nem da parte dos professores e alunos. Eu sei que existe fora daqui. Eu gosto de estar aqui, o supletivo facilita muito, o cara já tem uma idade avançada e perdeu muitos anos. Os professores são muito bons, são profissionais mesmo que tem muita competência., são muito firme é bem fácil a relação entre professores e aluno.

Acho que aulas de computação seriam muito importantes para a gente que não tem condições de pagar um curso fora.

**15 Nome: Aluno M. I.**

Moro com meus pais. Comecei a estudar com 6 anos. Não pude continuar no ensino regular. Sempre reprovei em matemática, não conseguia entender. Precisei entrar no supletivo, por causa da vida. Estou com 18 anos. Para mim tem sido bom, poderia ser melhor com o tempo mais alongado. O meu ideal é terminar o 1º grau, então estou aqui, a matéria que gosto é português. Os professores de matemática são excelentes, procuram ativar o aluno para participar. Os professores ajudam a gente, às vezes a turma é que não colabora. Quanto ao preconceito e racismo comigo não aconteceu. Mas a gente sabe que acontece. Por exemplo quando se sai a procura de emprego se é negro a vaga fica para outro e já senti isso, mas eu tenho certeza que isso tem que acabar.

**16 Nome: Aluno D. S.**

Entrei aqui no colégio desde o começo do ano, no supletivo. É o caminho que se abriu para os estudantes que tem uma nova oportunidade de voltarem a estudar. A pessoa precisa ter a informação e a gente esta aqui buscando. Aqui na escola a gente vê e vive uma certa democracia. E a gente pode aprender muito, valores e tudo o mais. A escola é como um país e a democracia é muito importante.

Eu acho que a escola esta conquistando um espaço e tem que ser para cada pessoa, para o negro, para o deficiente sem discrimina-lo. Aqui, já esta sendo tomado estas providencias. Tem o projeto das rampas e isso vai ajudar muita gente. Isso tem me ajudado muito e acho que vai ajudar a outros que vierem também.

Estudei em 91, depois em 95 e só voltei em 99. Hoje estou com 19 anos. Todo este tempo estive fora, acabei fazendo mais coisas e não pensava nestas coisas. A escola é importante, por que a gente fica mais participando das informações. A gente fica desejando ser uma escola melhor ainda, ajudando as modificações.

**17 Nome: Aluno R.P.S.**

Estudei sempre aqui no colégio MM. Terminei a 8ª série. Mas eu parei duas

vezes na 5ª série e depois eu voltei. Dai mudei de escola fui para o colégio MM. Estou com 19 anos. O supletivo é ótimo, tem professores ótimos. Professores de vestibular. Eles dão aula que a gente assimila facilmente. Tu te sente com vontade de ir a aula. Este ano vou voltar para estudar aqui no 2 grau.

O Preconceito eu acho que sempre tem. Tem pessoas que são assim, se acham diferente, melhor que as outras. Já vi acontecer aqui. Tem uns que se aborrecem, eu já vou em cima. O professor na fala nada. Fica na dele, acho que só a professora E. que fala desse assunto.

Eu acho que tem pessoa que são mais frágil que as outras. Eu não penso assim eu tenho isso comigo, eu sou assim e assim vou morrer. Eu tenho urna auto-estima muito boa.

Acho que precisava mais esportes pra gente e música também.

**18 Nome: Aluno: P.R.**

Moro perto do colégio com os pais. Tenho 18 anos. Começou a estudar com 7 anos e foi até a 6ª série. Fui reprovado na 6ª série, daí parei de estudar. Entrei

este ano pro quartel e resolvi voltar a estudar.

Dai decidi entrar para o supletivo para ir mais rápido. Eu gosto de português, a professora E. é muito legal, a gente aprende com ela.

O racismo existe contra a gente que é preto. Eu não sinto o racismo, por aqui, no bairro é tudo mundo pobre. Na escola não tem entre os alunos. Quem vive aqui é branco e negro estão juntos. O branco pobre fica igual a nós. Se a gente vai a outro lugar a gente vê uns Playboy, que se acha mais que a gente, daí se sente a discriminação.

As matérias que eu sinto mais dificuldade é matemática. Eu estou tentando passar para ir para o 2º grau, vamos ver se eu consigo. Os professores alguns se interessam pelo aluno, mas outros na estão nem aí. Eu não sei se isso tem a ver com a cor.

Acho que a escola podia, como faz durante o dia oferecer a merenda pros alunos que quisessem. Também nós podia ter espaço pra musica, usar o salão da escola pro lazer dos estudantes.